

MARIE-LOUISE ANNERBLOM

---

# ATT FÖRÄNDRA KÖNSROLLER

Ett feministiskt perspektiv på diskussionen  
om könsroller på dagis

*Lund 1983*

CWK GLEERUP



# **ATT FÖRÄNDRA KÖNSROLLER —**

**ETT FEMINISTISKT PERSPEKTIV PÅ DISKUSSIONEN  
OM KÖNSROLLER PÅ DAGIS**

**AV**

**MARIE-LOUISE ANNERBLOM**

**Fil kand**

## **AKADEMISK AVHANDLING**

som för avläggande av filosofie doktorsexamen vid  
samhällsvetenskapliga fakulteten vid Lunds universitet  
kommer att till offentlig granskning framställas i  
Lilla salen, Musikhögskolan (Ystadvägen 25,  
Malmö), fredagen den 29 april 1983, kl. 10.00.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                  |                              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|------------------------------|
| <b>Organization</b><br><b>LUND UNIVERSITY</b><br><br>Department of Educational Research<br>Box 23501<br>S-200 45 Malmö, Sweden                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <b>Document name</b><br>DOCTORAL DISSERTATION    |                              |
| <b>Author(s)</b><br><br>Marie-Louise Annerblom                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <b>Date of issue</b><br>April, 1983              |                              |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <b>CODEN:</b><br>LUSADG/(SAPP-1029)/1-208/(1983) |                              |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <b>Sponsoring organization</b>                   |                              |
| <b>Title and subtitle</b><br>Changing sex roles - a feminist perspective on the duscussion of sex roles in nursery schools                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                  |                              |
| <b>Abstract</b><br><p>The thesis is primarily directed towards nursery school teachers and child care personnel, and deals with sex roles and conflicts. Based on my experiences with the women's movement and nursery school activities, the thesis discusses one possibility of understanding and influencing the sex role patterns in the daily work of the nursery school. My experiences are grounded on studies of the literature, participation in women's movement groups, employment as a teacher in the education of nursery school teachers and on contacts with children and personnel in day nurseries. From a pedagogical perspective, I have sought to compile my experiences in such a way as to make the reader conscious of how the sex role pattern influences and colors the work carried out in children's groups. The result of my consciousness raising perspective can thus be said to be formed by an understanding of the connections among the problems I have studied, and which in conclusion I attempt to describe in terms of a theory on influencing the sex role pattern.</p> |                                                  |                              |
| <b>Key words</b><br>Sex roles, conflicts, women, feminism, childcare, day nursery                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                  |                              |
| <b>Classification system and/or index terms (if any)</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                  |                              |
| <b>Supplementary bibliographical information</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                  | <b>Language</b><br>Swedish   |
| <b>ISSN and key title</b><br>ISSN 0346-5926 STUDIA PSYCHOLOGICA ET PEDAGOGICA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                  | <b>ISBN</b><br>91-40-04862-4 |
| <b>Recipient's notes</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <b>Number of pages</b><br>208                    | <b>Price</b>                 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <b>Security classification</b>                   |                              |

Distribution by (name and address)  
 LiberLäromedel, Öresundsvägen 1, S-221 05 Lund, Sweden

I, the undersigned, being the copyright owner of the abstract of the above-mentioned dissertation, hereby grant to all reference sources permission to publish and disseminate the abstract of the above-mentioned dissertation.

Signature Marie Louise Annerblom

Date 23/3-83



MARIE-LOUISE ANNERBLOM

Att förändra könsroller



STUDIA PSYCHOLOGICA ET PAEDAGOGICA  
SERIES ALTERA LXV

MARIE-LOUISE ANNERBLOM

# Att förändra könsroller

ETT FEMINISTISKT PERSPEKTIV PÅ DISKUSSIONEN  
OM KÖNSROLLER PÅ DAGIS

CWK GLEERUP

CWK Gleerup is the imprint for the scientific and  
scholarly publications of LiberFörlag Lund



© Marie-Louise Annerblom  
ISBN 91-40-04862-4  
ISSN 0346-5926

Infotryck ab, Malmö 1983



|     |                                                                                    |    |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.  | INTRODUKTION                                                                       | 9  |
| 1.1 | Avhandlingens syfte                                                                | 9  |
| 1.2 | Hur avhandlingen vuxit fram                                                        | 10 |
| 1.3 | Några termer                                                                       | 12 |
| 2.  | ALLMÄNNA TEORIER OM KÖNSROLLER OCH KÖNSROLLSUTVECKLING                             | 15 |
| 2.1 | Kort presentation av fyra perspektiv                                               | 15 |
| 2.2 | Vidareutveckling och förfining av teorierna                                        | 18 |
| 2.3 | Rollteoretisk, socialpsykologisk, marxistisk,<br>ekologisk modell                  | 20 |
| 2.4 | Sammanfattande och kritiska synpunkter                                             | 27 |
| 3.  | FEMINISTISK TEORI - ETT ANALYSVERKTYG VID STUDIET<br>AV KÖNSROLLER I DAGHEMSMILJÖN | 31 |
| 3.1 | Feministiska teoretiker                                                            | 32 |
| 3.2 | Exempel på feminism i skönlitteraturen                                             | 36 |
| 3.3 | Feminism i praktiken - några egna erfarenheter                                     | 38 |
| 3.4 | Några sammanfattande synpunkter                                                    | 42 |
| 3.5 | En feministiskt orienterad inlärningsmodell                                        | 44 |
| 3.6 | En pedagogik för förtryckta                                                        | 44 |
| 3.7 | På väg mot ett kvinnoorienterat forsknings-<br>och utbildningsperspektiv           | 47 |
| 4.  | KÖNSROLLER I DAGHEMSMILJÖ - I DAG                                                  | 51 |
| 4.1 | Projektplanen                                                                      | 52 |
| 4.2 | Inledning                                                                          | 56 |
| 4.3 | Uppfostran av barn från könsrollsperspektiv                                        | 57 |

|       |                                                                                                                                                   |     |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.4   | Beskrivning av daghemmet                                                                                                                          | 61  |
| 4.5   | Dagboksanteckningar                                                                                                                               | 64  |
| 4.6   | Schematisk beskrivning av händelseutvecklingen på daghemmet                                                                                       | 73  |
| 4.7   | Olika faser i arbetet på daghemmet                                                                                                                | 75  |
| 4.8   | Beskrivning av könsroller på daghemmet                                                                                                            | 89  |
| 4.9   | Exempel från annan forskning                                                                                                                      | 94  |
| 4.10  | Några grundläggande påverkansmönster när det gäller könsrollerna i daghemsgruppen                                                                 | 100 |
| 4.11  | Mina värderingar av forskning kring könsroller                                                                                                    | 105 |
| 5.    | KÖNSROLLER I DAGHEMSMILJÖ - I GÅR                                                                                                                 | 113 |
| 5.1   | Inledande kommentarer                                                                                                                             | 113 |
| 5.2   | Vad kan vi lära av historien för att bättre förstå dagens situation för kvinnor som arbetar med barn? Ett pedagogiskt och feministiskt perspektiv | 115 |
| 5.3   | Kvinnobilder och kvinnoysselsättningar i gången tid - några glimtar                                                                               | 117 |
| 5.4   | Att arbeta med barn - ett kvinnoarbete                                                                                                            | 121 |
| 5.5   | Samtal med en pensionerad förskollärare                                                                                                           | 125 |
| 5.6   | Sammanfattning                                                                                                                                    | 127 |
| 5.7   | Glimtar från förskolläraryrket på 1970-talet                                                                                                      | 129 |
| 6.    | KÖNSROLLER I DAGHEMSMILJÖ - I MORGON                                                                                                              | 135 |
| 6.1   | Bakgrund och syfte                                                                                                                                | 135 |
| 6.2   | Daghemsgruppen - några intryck                                                                                                                    | 138 |
| 6.3   | Teman från våra gruppsamtal                                                                                                                       | 142 |
| 6.3.1 | Tema 1: Sättet att reagera på konflikter och den egna bakgrundens betydelse i det sammanhanget                                                    | 143 |
| 6.3.2 | Tema 2: Den orättvisa fördelningen av hemsysslorna                                                                                                | 148 |
| 6.3.3 | Tema 3: Värderingen av arbetet på dagis                                                                                                           | 152 |
| 6.3.4 | Tema 4: Könsroller bland barnen - påverkan                                                                                                        | 157 |
| 6.4   | Att arbeta med konflikter                                                                                                                         | 162 |
| 6.5   | Att använda en feministisk modell som analysverktyg                                                                                               | 165 |
| 7.    | SKISS TILL EN FEMINISTISK INLÄRNINGSMODELL OCH KONFLIKTTEORI                                                                                      | 167 |
| 7.1   | Hur en skiss till en feministisk inlärningsmodell vuxit fram                                                                                      | 168 |

|            |                                        |     |
|------------|----------------------------------------|-----|
| 7.2        | Konfliktperspektiv                     | 170 |
| 7.3        | Inläringen av den kvinnliga könsrollen | 175 |
| SUMMARY    |                                        | 179 |
| EFTERORD   |                                        | 185 |
| REFERENSER |                                        | 187 |
| BILAGOR    |                                        | 193 |



# 1. Introduktion

## 1.1 Avhandlingens syfte

Denna avhandling är i första hand riktad till förskollärare och barnskötare och naturligtvis även till andra yrkesgrupper, som är intresserade av att tillsammans med andra människor arbeta med barngrupper.

Avhandlingen handlar om könsroller och konflikter och diskuterar utifrån mina erfarenheter av kvinnokamp och förskoleverksamhet - en möjlighet att förstå och påverka könsrollsmönstren i det dagliga arbetet inom förskolan. Mina erfarenheter baserar sig på litteraturstudium, deltagande i kvinnokampsgrupper, arbete som lärare på förskollärlinjen samt kontakt med barn och personal på daghem.

Jag har från ett pedagogiskt perspektiv försökt att sammanställa mina erfarenheter för att medvetandegöra läsaren om hur könsrollsmönstret påverkar och färgar arbetet i barngruppen. Avhandlingen syftar som titeln anger på förändring och frångår för detta syfte på vissa punkter traditionell vetenskaplig metodik och försöker istället diskutera alternativa vägar och förhållningssätt för forskningen att arbeta med dessa problemområden.

Avhandlingen orienterar sig genom detta mot ett kvinnoforskningsperspektiv, utan att göra anspråk på att i sin helhet utforma ett sådant alternativ. Avhandlingen tar genom detta sätt att arbeta också upp en för forskningen viktig fråga om förhållandet mellan dem som forskar och dem man forskar om/med.

Avhandlingen ställer många frågor och fullföljer förhoppningsvis därigenom sitt medvetandegörande syfte att få läsaren att själv reflektera över och ta ställning till den kvinnodominerade miljön och vad forskningen där har att bidra med när det gäller förklaringsmodeller och förändringsstrategier.

Avhandlingens huvudsyfte är att medvetandegöra mig själv som forskare och kvinna, personalen på daghemmen som jag kommit i kontakt med samt lä-



saren av denna text om hur könsrollsmönstret påverkar oss i kontakten med varandra och hur detta mönster överförs till barnen.

I ett pedagogiskt perspektiv bör denna påverkansprocess analyseras ur många synvinklar. Mitt bidrag visar på ett sådant: ett feministiskt perspektiv. Avhandlingen utmynnar i ett försök att skissera en teori om hur könsrollsinlärningen går till. Resultatet av mitt medvetandegörande perspektiv kan alltså sägas utgöras av en förståelse för sammanhangen i de problem som jag har studerat, vilken jag avslutningsvis försöker beskriva i termer av en teori om påverkan till könsrollsmönstret.

Avhandlingen skall alltså i första hand läsas som ett försök att finna ett synsätt, en förklaringsmodell, en teori, som samtidigt kan sägas utgöra ett redskap vid försök att förändra könsrollsmönstren.

## 1.2 Hur avhandlingen vuxit fram

Avhandlingen har naturligtvis som allt arbete av denna karaktär vuxit fram i etapper. Något om detta kan kanske vara värdefullt för läsaren att känna till.

1971 började jag engagera mig i kvinnorörelsen, samma år som jag påbörjade forskarutbildningen i Malmö. Jag var intresserad av kvinnofrågor, och jag hade lagt märke till att man inom de ämnen jag studerat vid universitetet (pedagogik, psykologi, sociologi) sällan tog upp och belyste kvinnans situation. Just i början av 70-talet började en liten grupp tala om hur den "kvinnliga aspekten" i olika sammanhang lyste med sin frånvaro.

Mitt engagemang inom kvinnorörelsen gjorde mig uppmärksam på den påverkan man utsätts för och mitt intresse att forska blev också centrerat kring påverkan. Jag insåg att man måste börja så tidigt som möjligt, om man skulle ha möjlighet att förändra könsrollerna.

I samband med en kurs i beteendeobservation inom forskarutbildningen gjorde jag observationer i en förskola och blev chockad av att 1972 möta en totalt könssegregerad värld, i sin utformning närmast identisk med den förskola jag själv vistades i i början av 50-talet. Här fanns massor att göra, insåg jag.

1973 på hösten anordnade SÖ ett könsrollssymposium, och där knöt jag kontakter med några personer från socialstyrelsen, som uppmuntrade mig att komma in med ett förslag till ett forskningsprojekt som skulle studera könsroller på förskolenivå. 1974-76 fick jag möjlighet att arbeta med ett sådant projekt, och redovisningen av detta utgör en del av denna avhandling.

Genom projektet, som var en studie på ett daghem i Malmö, blev jag in-

dragen i en del personalkonflikter, som väckte nya frågor. Jag fortsatte därför avhandlingsarbetet med ett avsnitt, där jag gick tillbaka och analyserade bakgrunden till förskollärarnas och barnsköterskornas arbeten (mellan vilka ofta konflikter tycktes uppstå). Detta föreföll viktigt för att förstå bakgrunden till dagens situation. Jag fick under samma tid möjlighet att sammanfatta dessa iakttagelser från projektet i en bok (Annerblom, 1979), och där var det också nödvändigt att tillfoga något om förskollärarnas bakgrund.

Fr o m 1977 började jag undervisa inom förskolläraryrket parallellt med arbetet med avhandlingen. Min inriktning på att stödja förskolans personal i dess arbete blev därigenom ännu starkare, och en av huvudfrågorna för hela avhandlingen kom att bli: Hur ge förskolepersonal insikt i och därigenom handlingsberedskap i könsrollsfrågor?

När jag nu försökt ställa samman ett material för en avhandling, hade jag som grundmaterial studien för socialstyrelsen på ett daghem i Malmö (Kap 4), det historiska avsnittet som beskriver förskolepersonalens bakgrund (Kap 5) samt en studie på ett nytt daghem (Kap 6). Den första rapporten tyckte jag beskrev situationen som den var och är på många daghem i dag, och därför kallade jag den "Könsroller i daghemsmiljö - i dag". Det historiska avsnittet fick heta "Könsroller i daghemsmiljö - i går". Den tredje rapporten, som beskriver ett daghem där man kommit en bit på väg att lösa personalproblem och könsrollsproblem, fick i rubriken tilläggget "i morgon".

Ytterligare ett bidrag till avhandlingen blev en teoretisk sammanfattning av vad andra forskare sagt när det gäller könsrollspåverkan (Kap 2) och till sist en sammanfattning av vad ett feministiskt perspektiv innebär (Kap 3), vilket jag först efter att ha jobbat med materialet under flera år kunnat tydliggöra.

När jag försökt sammanställa materialet, har mitt syfte som tidigare nämnts varit pedagogiskt. Särskilt det historiska avsnittet är fram-  
sprunget ur detta behov av att medvetandegöra läsaren om några bakomliggande faktorer till problemet, så även bokreferaten med fakta på området. Min nära kontakt med blivande förskollärare har påverkat mig i denna riktning.

Den sista studien på ytterligare ett daghem kom till, för att det fanns behov av att ytterligare fördjupa diskussionerna kring de faktorer, som föreföll hindra personalen från att jobba med könsrollsfrågorna. Min kontakt med ett daghem som hade en positiv grundinställning till att lösa problem hade också syftet att ge människor som stod "mitt i det" ett hopp.

Ett hopp att kunna förändra något.

### 1.3 Några termer

Könsroll: Syftar på förutsatta attityder, känslor och beteendemönster för varje kön, t ex pojkar gråter inte.

Könsrollsdebatten: En debatt som utgår från att båda könen är lika missgynnade, när det gäller möjligheten att ta del i det motsatta könets aktiviteter. Målet är att skapa jämställda möjligheter för båda grupperna.

Kvinnosaksdebatten: Utgår från att det är kvinnorna i första hand som är den missgynnade gruppen ekonomiskt, politiskt, socialt och psykologiskt, och att kvinnorna genom kamp måste förändra detta.

Traditionell kvinnoroll: Den outtalade normen som säger att en kvinna i alla situationer måste bete sig på ett visst sätt, just för att hon är kvinna.

Exempel på vad den traditionella kvinnorollen förutsätter för beteende är:

I den traditionella kvinnorollen

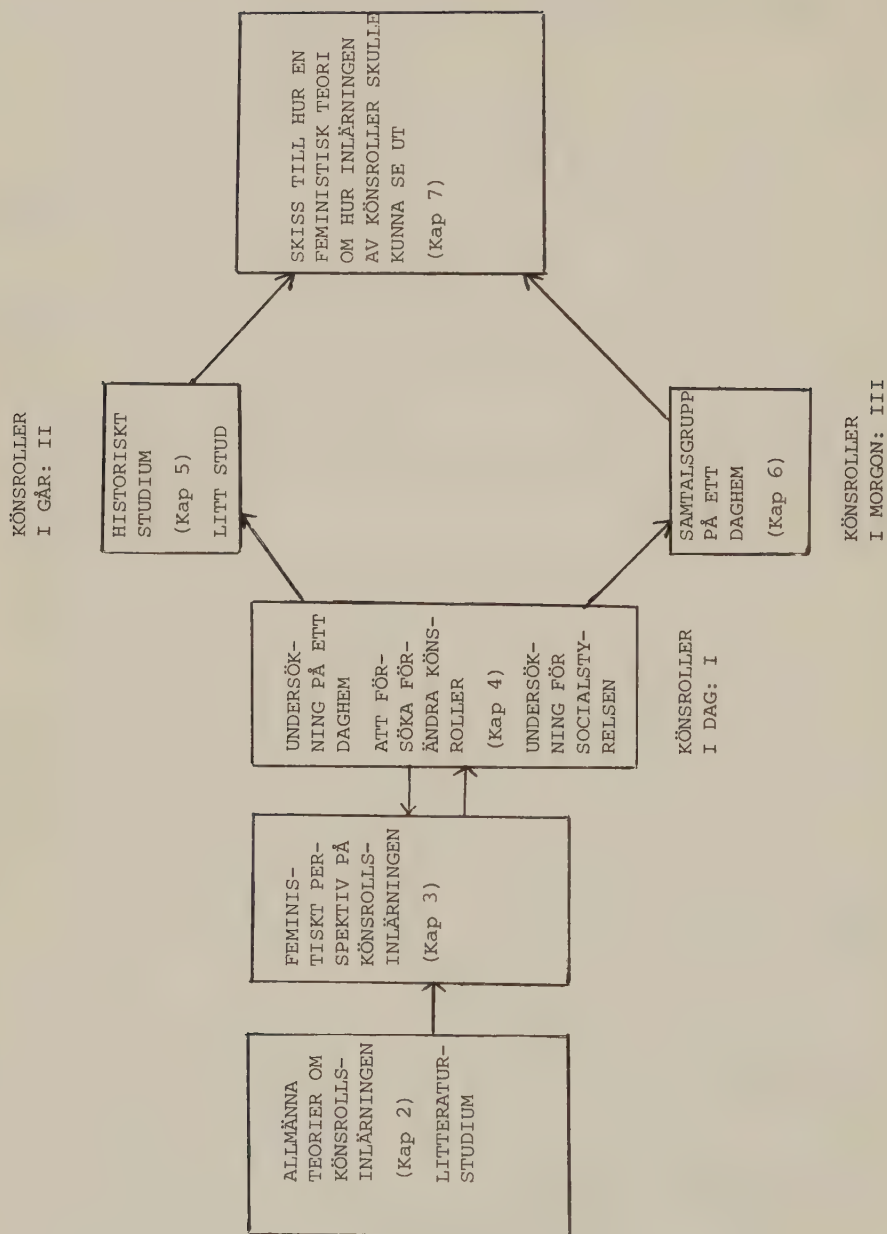
1. sätter man sig själv i andra hand och man och barn i första hand.  
Detta innebär att vänner, engagemang i föreningar och yrkesliv får komma i andra hand,
2. förutsättes hemmet och barnen vara kvinnans största intressen. Där får hon utlopp för alla sina behov,
3. föreskrivs att man intresserar sig för vissa bestämda kvinnliga aktiviteter som att sy, baka, laga mat, vårda barn, gamla och sjuka.

Ny kvinnoroll: Den nya kvinnorollen är inte lika tydlig som den gamla kvinnorollen, eftersom den just nu håller på att ta form. Några punkter kan dock nämnas:

Kvinnan har ett delat samhällsansvar med mannen genom ett aktivt yrkesliv som ger henne ekonomisk självständighet. Kvinnan har också intressen som överensstämmer med hennes personlighet (t ex sport, matematik, konst, musik). Kvinnan har ett liv även utanför sin egen familj (t ex resor, vänner, politik).

Jag börjar alltså (jfr Fig 1.1) med att redogöra för olika forskares och teoretikers sätt att närma sig könsrollsproblematiken, med särskild tonvikt på dem som försökt beskriva hur införlivandet av könsrollen går till. Därefter pekar jag på vissa brister i teoretiserandet och presenterar ett alternativt synsätt: feministisk teori, som sedan får bilda bakgrund för mina försök att diskutera könsroller i daghemsmiljö:

- I. Könroller i daghemsmiljö - i dag (Kap 4), samt frågeställningar härledda ur detta kapitel i två uppföljande delar.
- II. Könroller i daghemsmiljö - i går (Kap 5).
- III. Könroller i daghemsmiljö - i morgon (Kap 6).



Figur 1.1 En skiss av hur arbetet utvecklats och lett fram till ett alternativt synsätt när det gäller inläringen av könsroller: feministisk teori



## 2. Allmänna teorier om könsroller och könsrollsutveckling

Jag kommer här i ett första avsnitt att beskriva fyra basperspektiv på könsrollsutvecklingen helt kort (2.1). Därefter kommer jag i ett andra avsnitt (2.2) att beröra några teoretiker som vidareutvecklat dessa perspektiv. I ett tredje avsnitt (2.3) beskrivs några delvis avvikande modeller, t ex ekologisk och marxistisk. Avslutningsvis (2.4) görs en kort sammanfattning och ges några kritiska synpunkter som en startpunkt för utvecklingen av ett alternativt synsätt.

Syftet har inte varit att ge en uttömmande beskrivning av varje teori. Avsikten har istället varit att orientera om olika angreppssätt, när det gäller teorier om könsroller, för att på så vis skapa en bakgrundsförståelse för mitt sätt att orientera mig mot ett alternativt synsätt.

Teorier om hur könsrollsutvecklingen går till kan vanligen karakteriseras efter vilken nivå eller vilka nivåer de främst intresserar sig för: individnivå, gruppnivå eller samhällsnivå. De flesta teorier tar sin utgångspunkt i en av dessa, och det är sällsynt att man ser ett hänsynstagnande till samtliga nivåer.

De forskare som sysslat med könsrollsproblematiken brukar dessutom hänvisa till fyra olika basperspektiv, när det gäller utvecklingen av könsrollerna: 1) psykoanalytiskt, 2) inlärningspsykologiskt, 3) utvecklingspsykologiskt eller 4) antropologiskt perspektiv.

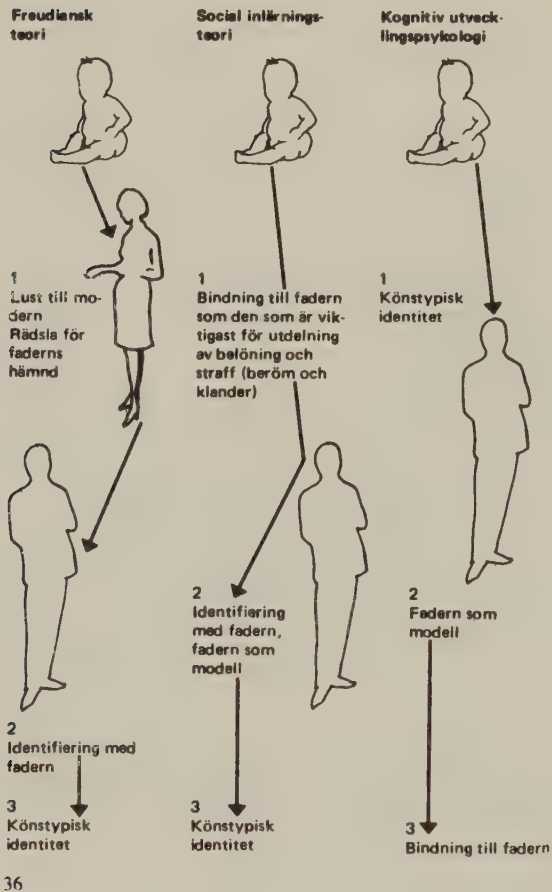
### 2.1 Kort presentation av fyra basperspektiv

#### Psykoanalytisk modell

Det psykoanalytiska tänkandet kring utvecklingen av könsidentiteten utgår från Freuds tankar kring den psykosexuella utvecklingen i dess helhet. Freud anser att sexualiteten utvecklas gradvis ända från barnets första levnadsår. Även om inte spädbarnet är könsmoget så har det redan från början starka lustupplevelser. Denna lustsökande drift (libidon) menar Freud

Diagram 3

Förvärvandet av manlig könsidentitet enligt tre olika synsätt.



36

Figur 2.1 Förvärvandet av manlig könsidentitet enligt tre olika synsätt. Figuren är hämtad från Vestin (1975), som i sin tur översatt den från Maccoby (1976)

är livets styrmekanism. Spädbarnets sugande blir då det första stadiet både i den sexuella och personliga utvecklingen (det orala stadiet). Nästa kroppszon som knyts till lustupplevelser är ändtarmsöppningen (det anala stadiet) och i ytterligare nästa fall blir könsorganen centrum för lustupplevelsen. Därefter riktar barnet sina lustfyllda behov mot föräldern av motsatt kön, vilket samtidigt gör att det blir rädd för att mista kärleken från föräldern av samma kön. Pojken blir rädd att mista sin penis och flickan anses sörja över att ha mist sin. Denna s k oïdipala konflikt löses genom att barnet bygger upp en identitet som får det att känna gemenskap med föräldern av samma kön. Genom identifikation med föräldern av samma kön övertar barnet också föräldrarnas införlivade värderingar och normer och utvecklar genom detta ett samvete. Kärnan i den psykoanalytiska modellen för hur utvecklingen av könsidentiteten går till rör sig alltså kring barnets lustfyllda önskningsriktad mot föräldern av motsatt kön och barnets fruktan att p g a detta mista kärleken från föräldern av samma kön. Hur barnet löser denna konflikt blir avgörande för utvecklingen av barnets egen könsidentitet och könsroll (Freud, 1950).

#### Inlärningspsykologisk modell

Grundläggande för social inlärningssteori är att könsrollsutvecklingen bestäms av personens sociala inlärningshistoria. Här bestäms också utvecklingen av könsidentiteten av två viktiga inlärningsprinciper: social förstärkning (straff och belöning) samt observationsinläring. Observationsinläring beskrivs också i termer av social modellering och innebär att en person iakttar en modell, som genomgår en inlärningsprocedur, och därigenom lär sig modellens beteende enbart genom observation. Förstärkning, dvs straff och belöning, anses i detta sammanhang inte spela någon avgörande roll. Effektiviteten hos den sociala modelleringen antas istället bero av en mängd faktorer som motivation, uppmärksamhet, motorisk reproducerbarhet samt förmågan att upprepa det inlärd i minnet. Karakteristika hos modellen, t ex makt och status, spelar också en avgörande roll. Viktigt i den sociala inlärningssteorin är alltså att barnet lär sig sin könsroll och utvecklar sin könsrollsidentitet genom att observera en modell. Barnet ser vilka konsekvenser det får att handla på ett visst sätt och modifierar sitt beteende efter detta. (Bandura, 1970; Mischel, 1966.)

#### Kognitiv modell eller utvecklingspsykologisk modell

Könsidentiteten definieras utifrån fysiska realiteter och innebär en sorts självkategorisering, som utgör bas för utvecklandet av könsrollen. Från de könsrollsstereotyper som uppträder tidigt hos små barn utvecklas så

småningom maskulina respektive feminina basvärden, som att bägge könen har en tendens att tillskriva den manliga rollen gradvis större makt och prestige. Först efter utvecklingen av dessa basvärden identifierar sig barnet med förälder eller annan person av samma kön. Kognitiv utvecklingsteori ägnar också uppmärksamhet åt att barn uppfattar sina könsrollsstereotyper som moraliska. Könsidentitetsvärderingen blir nästan en gudomlig lag och det blir en moralisk förpliktelse att anpassa sig till den egna identitetens fysiska verklighet. Utvecklingen av könsrollsbeteendet parallelliserar den kognitiva mognaden med tonvikten lagd på den begreppsmässiga utvecklingen. Dessa utvecklingstrender är en produkt av allmänna motiv att strukturera och förstå den omgivande realiteten och skapa en positiv jagbild. Viktigt i den kognitiva utvecklingsteorin är att utvecklingen av könsrollen är en integrerad del av individens allmänna försök att organisera och förstå den sociala verkligheten. (Kohlberg, 1966.)

### Antropologisk modell

De antropologiska försöken att diskutera könsroller handlar mest om innehållet i könsrollerna, men eftersom innehållet ärvs från generation till generation, kan man tala om "kulturell inläring". D'Andrade (1966) t ex studerade ett stort antal primitiva samhällen och kom fram till att fördelningen av olika sysslor mellan män och kvinnor bl a kunde härledas till kvinnornas barnafödande funktion, t ex jakt för männens del och matlagning för kvinnornas. Det som utfördes långt bort från hemmet var mannens sysslor, medan det som anknöt till hemmet var kvinnans. Utvecklingen av könsrollsskillnaderna hänger samman med generaliseringar, som gjorts utifrån fysiska realiteter t ex barnafödande, vilket innebär, att kvinnorna utvecklade egenskaper som knyter an till deras sysslor i och omkring hemmet.

## 2.2 Vidareutveckling och förfining av teorierna

Dessa huvudinriktningar när det gäller forskning och teoribildning vidareutvecklas och förfinas naturligtvis hela tiden. Jag skall ge några exempel på detta, eftersom de flesta som intresserar sig för detta område antagligen är bekanta med huvuddragen i ovanstående teorier.

Under senare år har kognitiva teoribildningar spelat stor roll. Ullian (1976) ger en bakgrund till detta. Hon talar om de biologiskt inriktade teorierna, som främst härstammar från Freud, samt de sociala teorierna, som menar att utvecklingen av könsrollen bestäms av yttre påverkan. Ullian är kritisk mot båda dessa synsätt och argumenterar för ett

tredje alternativ, som är mer kognitivt inriktat. Hon menar att sociala och biologiska faktorer spelar olika stor roll vid olika tidpunkter i en individs liv.

Ullian resonerar så här: Enligt Freud är penisavunden eller någon typ av kompensatorisk försvarsmekanism den avgörande påverkansfaktorn i den kvinnliga personligheten. Freud förutsatte också en direkt koppling mellan biologiska och psykologiska egenskaper. Blyghet hos kvinnan t ex sågs som kommande från en önskan att gömma sina defekta kvinnliga genitalier. Tyngdpunkten i teorin ligger också i det oidipala utvecklingsskedet, när sexuell rivalitet mellan barnet och föräldrarna tvingar barnet att identifiera sig med föräldern av samma kön.

En vidareutveckling av psykoanalytiskt synsätt gjordes av Eriksson (1950), som menade att den speciella naturen hos det manliga och kvinnliga könsorganet leder till distinkt olika sätt att orientera sig i omvärlden. Mannens yttre könsorgan antas korrespondera med en aktiv orientering utåt, "outer space". Den kvinnliga kroppen med sitt inåtriktade könsorgan skulle motsvaras av det som är känt som "inner space". Erikssons centrala tes är att manlig och kvinnlig sexuell topografi korresponderar med grundläggande personlighetsschemata. Ullian menar att både Freud och Eriksson utgår från ett statistiskt samband mellan manlig respektive kvinnlig anatomi och utvecklingen av psykologiska egenskaper.

Om psykoanalytisk teori kan sägas anta en relation mellan anatomiska skillnader och psykologiska funktioner, så utgår inlärningsteoretikerna å sin sida från ett samband och en relation mellan yttre händelser och inre psykologiska faktorer. Vid vidareutveckling av inlärningsteorierna kan man särskilja två grupper. En grupp ser utvecklingen i termer av ökad anpassning till rådande sociala normer. De ser på könsrollsutvecklingen i termer av uppnådd anpassning till manliga och kvinnliga stereotypier i samhället. (Kagan, 1964; Mussen, 1969.) Andra teoretiker (Bem, 1974) har istället börjat definiera utvecklingen i termer av större androgynitet. Gemensamt för synen på inlärningen är dock omgivningens betydelse för utvecklingen av könsrollen.

Ullian hävdar att både psykoanalytisk och social inlärningsteori utgår från att en enda faktor är avgörande vid varje fas i utvecklingen (biologisk respektive samhällelig). Hon menar att man måste ställa sig frågan, om någon av dessa faktorer är så exklusiva och oberoende i sin påverkan. Ullian (1976) tar upp och beskriver en utvecklingsmässig modell för tillägandet av könsroller, som är ett alternativ till psykoanalytisk och inlärningsteoretiska teorier, och som är en påbyggnad av Kohlbergs teori. Den



utgår från att tänkandet kring könsrollen förändras med stigande ålder och ser olika ut i olika utvecklingsstadier.

70 pojkar och flickor från 6 till 18 år intervjuades om synen på män och kvinnor, när det gällde fyra allmänna dimensioner: kompetens, makt, omvårdnad och aktivitetsnivå. (T ex: Vem tror du är intelligentast - män eller kvinnor? Varför?) Utifrån svaren i intervjuerna fann man sex distinkta tillvägagångssätt att beskriva könsskillnaderna på.

På den första nivån såg barnen till de fysiska eller biologiska skillnaderna mellan könen. På mellannivå var bedömningen beträffande könsroller organiserade kring begrepp som sociala roller och skyldigheter. På den högsta nivån definierades maskulinitet och femininitet i anslutning till förvärvandet av individuella funktioner. Resultaten från studien visar att trots barnens växande medvetenhet om den socialt bestämda rollen hos män och kvinnor finns det signifikanta skillnader i det sätt information används av olika åldersgrupper för att göra bedömningar om behovet eller önskvärdheten att anpassa sig till maskulin eller feminin stereotypi.

### 2.3 Rollteoretisk, socialpsykologisk, marxistisk, ekologisk modell

Man kan närma sig beskrivningen av könsrollsinlärningen på många olika sätt. Den s k symboliska interaktionismen (Meltzer, Petras & Reynolds, 1975) utgår från begreppet roll som länk mellan individ och samhälle. I denna teori antas människor handla gentemot omvärlden i enlighet med den innebörd saker och ting har för dem. Tingens och händelsernas innebörd är av socialt ursprung. Detta betyder att för individer som delar samma sociala gemenskap har fenomenen samma innebörd. Hur väl denna innebörd överensstämmer med andra människors, beror dock på varje individs egen tolkning. Individens personlighetsutveckling ses som identisk med individens socialisation. Begreppet roll betyder i den interaktionistiska referensramen ungefär den innebörd en individ ger en given situation, och i själva socialisationsprocessen är samspelet med andra den centrala mekanismen. Socialisationsprocessens resultat beskrivs sedan som "den generaliserade andre", vilket skulle vara kunskapsstruktur, moral och sociala normer som man fått från andra.

Även denna teori har av nutida könsrollsforskare (Wernersson, 1977) kopplats samman med Kohlbergs kognitiva utvecklingsteori. Det viktiga ligger i att det som är nödvändigt för individens socialisation inte enbart är en social företeelse. Kohlberg pekar på interaktionen mellan strukturen hos organismen och strukturen hos omgivningen. Kohlberg ser som tidigare nämnts utvecklingen av könsrollsidentitet ur utvecklingspsykologiskt

perspektiv, dvs utvecklingen av denna identitet följer den allmänna kognitiva utvecklingens faser.

Wernersson pekar också på andra faktorer som verkar ofrånkomliga, när det gäller att se på inläringen av könsrollerna. Hon hävdar något pessimistiskt att så länge den sociala verkligheten är så starkt differentierad, så blir de vuxna "socialisationsagenternas" försök till påverkan åt annat håll än det traditionella sannolikt verkningslösa. "Detta innebär att det endast är ändrade faktiska förhållanden som varaktigt kan förändra individernas könsrollsföreställningar och attityder." (S 35.)

Emmerich (1959) tar i sina tankar om könsrollssocialisationen också upp Kohlberg. Emmerich hävdar att man allmänt har en tendens att betrakta könsrollerna som mer konsistenta över olika åldrar och situationer än vad som faktiskt är fallet. "Innehållsligt är t ex könsrollerna i skolan eller i gruppen av jämnåriga inte desamma som könsrollerna i hemmet" (jfr f ö Ullian). (S 34.)

I en artikel i "Kvinnors liv och arbete" talar Brun-Guldbrandsen (1968) om att barnet utsätts för olika social påverkan. Föräldrarna påverkar på ett sätt, kamraterna och lärarna på ett annat. Författarna vill också fästa uppmärksamheten på skillnaden mellan de attityder man gav uttryck för i frågeformulär och hur man sedan handlade i praktiken. I teorin accepterar många att män och kvinnor ska ha lika möjligheter, men attityden har ingen förankring i verkligheten, i praktiken. Flera undersökningar visar på denna obalans mellan inställningen till teori och praktik.

Wiechel (1972) som forskat om roller och rollspel tar också upp könsrollerna och diskuterar möjligheten att förändra dessa. Både Wiechel (1972) och Lindholm (1980) pekar efter genomförda undervisningsförsök inom ramen för ett större projekt om jämställdhetsattityder (Lärarhögskolan i Malmö) på möjligheter att påverka könsrollerna genom skolan.

Liljeström (1977), sociolog, ser påverkan till könsrollen ur ett allmänt perspektiv på hur socialisationsprocessen går till. Hon beskriver jagets uppkomst med utgångspunkt i socialpsykologen Mead, som menar att individens medvetenhet har sitt ursprung i samspel med andra människor. Den första fasen av jagets uppkomst liknas vid en rollek. Barnet skiftar roller i förhållande till sig själv för att komma underfund med sitt eget jag. Så småningom börjar barnet upptäcka och överblicka de sociala spelreglerna, och efter hand förstår barnet att det finns olika regler för olika kategorier människor. De första kategorierna som barnet lär sig urskilja är: vi-kategorin (vår familj - inte vår familj), ålderskategorin (vi barn - ni vuxna) och könskategorin (vi flickor - ni pojkar). Barnet upptäcker

vilka regler just det har att följa och börjar jämföra sig med "sin egen sort". Det lär sig mot vem det bör uttrycka känslor respektive undertrycka känslor för, vem det bör vara öppen med respektive återhållsam mot osv. Mycket lite av ovanstående beteendevariationer blir någonsin uttryckta i ord. Barnen ser rollfördelningen mellan föräldrarna och lär sig rollfördelningen i samhället genom detta. Frågan om innehållet i vad socialisationen förmedlar hänger intimt ihop med samhällets ideologiska klimat.

Ett av socialisationens kärnproblem, menar Liljeström (1977), är hur man å ena sidan skall förmedla det sociala mönstret och hur man samtidigt skall undgå att inkräkta på individens möjligheter att uttrycka motsägelser och negativa drag. Enligt en något brutal formulering "går socialisationen ut på att få folk att veta sin plats" (s 242). Liljeström tar upp och pekar på det viktiga i att man öppnat ögonen för den påverkan som vi överför till barnen genom samspel och kommunikation, men, skriver hon (s 220-221):

"Det handlar fortfarande om hur överföringsmekanismerna är beskaffade, inte om vad det är vi överför." Vidare skriver hon:

"Först när vi lyckas inordna samspel och kommunikation i en samhällsordning öppnar sig hela det hisnande perspektivet att socialisationen är den process då barnet införlivar bevekelsegrunder, böjelser och värderingar, som bär upp det sociala mönstret" och "för att vi skall nå målet att sammanlänka samhälleliga och individuella processer behöver vi tankeredskap som är överförbara till analys av samhälle, samspel och personlighet".

Liljeström drar i detta sammanhang fram dialogmodellen som ett alternativ till rådande ensidiga överföringar av normer från samhällets sida till individen. "Jaguppfattning, samhällsuppfattning och verklighetsuppfattning är olika perspektiv i samma subjektiva struktureringsprocess ur vilken individens sociala villkor blir utkristalliserade" (s 242). Liljeström vidgar perspektivet och pekar på bristerna i nuvarande teorier.

Holter (1973) förfinar också analysen genom att utifrån tidigare förklaringsätt göra ytterligare distinktioner mellan de olika teorierna om könsskillnaderna. Hon menar t ex att antagandet om att de socialt inriktade teorierna inte skulle utgå från biologiska könsligheter, är felaktig. Hon säger också att de biologiskt inriktade teorierna om synen på könsskillnaderna innefattar "komplicerade växelverkningar mellan biologiskt konstitutionella drag och sociala betingelser" (s 4), och då tänker Holter framförallt på Freuds teorier om de sociala och personlighetsmässiga könsskillnaderna som ett utslag av olikheter i anatomisk och driftsmässig utrustning, som leder till ett slags permanent utvecklat tillstånd hos kvinnor i förhållande till män.

Andra teorier med både psykoanalytisk och biologisk förankring kommer fram till helt andra slutsatser. Vissa antropologer, t ex Montague (1955), anser "att vissa sedvänjor och ritualer i primitiva samhällen uttrycker

männens avund gentemot kvinnorna, särskilt deras förmåga att föda barn". Montague menar att mannens försök att dominera kvinnan "motiveras av männens omedvetna strävan att vara lika starka och alstringsdugliga som kvinnorna" (s 5).

Vissa av de sociala teorierna anser Holter vara förenklade. Man nöjer sig med att anta en passiv överföring av könsrollerna från generation till generation utan annan grund för detta antagande än traditionerna. När det gäller antropologisk forskning, finns enligt Holter mycket olikartad syn på könsskillnaderna. Meads (1948) banbrytande undersökning visar hur olika man i skilda kulturer tolkar könsskillnaderna och tilldelar män och kvinnor olika roller. D'Andrade (1966) menar å sin sida att skillnader som uppkommit p g a biologin (t ex barnafödande) generaliserats till att gälla även andra aktiviteter.

Holter tar också upp marxistiska tankegångar (Engels, 1942) och pekar på idéer om att mannens dominans över kvinnan har att göra med hans behov av att tillförsäkra sig att det är just han som är far till barnet, så att det produktionsöverskott som mannen förfogar över går i arv till just hans barn. Det är f ö detta produktionsöverskott, menar Engels, som medverkar till att befästa könsskillnaderna mellan man och kvinna. Mannen får genom produktionsöverskottet hela tiden mera makt, medan kvinnan som genom hushållsarbetet aldrig kan få ett produktionsöverskott aldrig heller kan nå ekonomisk makt. Två andra faktorer som betraktas som primära orsaker till könsskillnaderna är industrialiseringen och urbaniseringen. Men Holter pekar på att empiriska data i dessa fall har givit motstridiga resultat.

Ytterligare en typ av teorier ser värderingen av de båda könen som kulturellt bestämd. Den "kan förändras genom förändringar i värdesystemet". Det är då i termer av ideologier och värderingar som givna biologiska skillnader tolkas. Traditionell könsdifferentering kan t ex ses som

"en produkt av antika Greklands värderingar och den judiska patriarkala traditionen som inkorporerades i kristendomen. Dessa ideologier om män och kvinnor förenades med det feodala samhällets tillskrivna värderingar men har försvagats genom de demokratiska, egalitaristiska och vetenskapliga idéer som har vunnit insteg i det västerländska samhället".

Holter avslutar: "Teorier om könsdifferentering varierar med hänsyn till vad de avser att förklara." (S 11.) "En del system koncentreras på ursprunget till könsdifferenteringen, andra på dess upprätthållande." (S 12.)

Bronnfenbrenner (1979) presenterar "ett nytt teoretiskt perspektiv på utvecklingsforskningen", ekologiskt perspektiv. Systemet består av mikrosystem, mesosystem, exosystem och makrosystem. Familjen skulle t ex kännetecknas som ett mikrosystem, daghemmet som ett mesosystem, där relationer mellan individer och roller blir viktiga att studera. Exosystemet



exemplifieras av föräldrarnas arbetsplatser, och makrosystemet av det "stora samhällets allmänna attityd". Makrosystemet avsätter effekter i de övriga. På den här punkten menar Bronnfenbrenner att det traditionella sättet att undersöka utvecklingsfaktorer inte har gått tillräckligt långt. Det sker hela tiden ekologiska övergångar som att barnet börjar på dagis, familjen flyttar eller ett syskon föds. Detta anser Bronnfenbrenner vara ett uttryck för den inre dynamiken och rörelsebenägenheten i systemet. Han menar att istället för att som man tidigare gjort undersöka en variabel i taget, bör man söka få med så många variabler som möjligt i undersökningen.

Några teorier har också med en förändringsaspekt i sitt teoribygge. Det är framförallt marxistiska teoretiker, här representerade av Scheu (1979). Scheu börjar med att definiera begreppet personlighet utifrån marxistisk ståndpunkt. Enligt marxistiska teoretiker bestäms personligheten allmänt uttryckt av samhällsförhållandena tillsammans. "Människan är visserligen en biologiskt-social varelse, men de biologiska kännetecknen som sådana ingår inte i personlighetsbegreppet" (s 30), och ... "eftersom samhällsförhållandena måste uppfattas historiskt konkret som klassmässiga och könsmässiga måste även personligheten betraktas i detta perspektiv" (s 39). Man menar alltså att personligheten är dynamisk till sin natur och dess möjligheter att förändras beror på samhällsordningen, konststillhörigheten och klasstillhörigheten. Om man ser personligheten som något som "tillägnar sig" samhällsförhållanden och som en kraft som kan förändra och omskapa och skapa nya samhällsförhållanden, har det stor praktisk betydelse för en uppfostran som syftar till en medveten och aktiv omgestaltning av rådande förhållanden. När man tar med allt detta i en teori om personligheten, blir det möjligt att påvisa de faktorer som bestämmer den "könsspecifika personligheten".

Scheu menar att sovjetiska psykologer, som skriver arbeten om människans psykiska utveckling, inte hittills har tagit upp de olika utvecklingsbetingelser som existerar för män och kvinnor men menar dock att "den sovjetiska modellen" gör det möjligt att integrera de specifika betingelser som gäller mäns och kvinnors villkor. Scheu antyder en förklaringsmodell med ovanstående personlighetsbegrepp som utgångspunkt. Modellen arbetar med begreppet "tillägnande". Själva tillägnelseprocessen inkluderar inte bara materiella produkter utan också tankeprodukter; ett verktyg är inte bara ett ting med vissa egenskaper "utan ett föremål i vilket ett samhällsbestämt arbetsförfarande och samhällsbestämda arbetsoperationer är fixerade" (s 43). Man ger inte bara en flicka en docka eller ett kökskärl utan förmedlar samtidigt hur man skall handskas med dessa, t ex vagga dockan,



tvätta den och ge den mat. Scheu talar också om faser när det gäller utvecklingen av personligheten men med något annorlunda innebörd än andra teoretiker. Varje stadium karakteriseras av en form av aktivitet som dominerar just då. Men det är inte frekvensen av en viss aktivitet som gör den till den dominerande, utan det är dess specifika funktion för den fortsatta utvecklingen (s 44). Den sovjetiska utvecklingsteorin pekar också på att innehållet och varaktigheten i de olika utvecklingsfaserna varken är lika från kultur till kultur eller från tid till tid. De olika faserna de sovjetiska forskarna utgår från sträcker sig från nyföddhetsperioden till förskoleåldern.

Scheu har kritiskt granskat den traditionella könsrollsforskningen, som flertalet könsrollsforskare stödjer sig på, och hon framlägger resultat för varje fas i barnets utveckling som tyder på att könsrollen hela tiden är påverkbar. Eftersom denna möjlighet till påverkan hela tiden finns närvarande i den modell hon redovisar, tycker jag att det är viktigt att i detta sammanhang referera de resultat som hon stödjer sig på. Man frestas ju annars att tro att vissa saker faktiskt är opåverkbara när det gäller könsrollerna. Dessa hinder är viktiga att undanröja om man verkligen vill förändra könsrollerna.<sup>1)</sup>

Spädbarnsåldern: Här betonar Scheu vikten av sensorisk stimulans eftersom spädbarnet så mycket lever helt genom sina sinnen. Den taktila beröringens betydelse för den kognitiva utvecklingen har också experimentellt belagts av t ex Casler (1965, 1968). Samtidigt har påvisats av Moss (1973) att redan när barnet är tre veckor gammalt, tar mammorna upp pojkarna 27 minuter längre än flickorna under en tidsrymd av åtta timmar. Vid tre månader består skillnaden med 14 minuter till förmån för pojkarna. Detta skedde helt omedvetet från mammornas sida. Mammorna stimulerade också pojkarna mer med taktila och även visuella medel, medan de reagerade mer med imitation gentemot flickorna. De ljud flickorna åstadkommer återkastas alltså till dem, medan pojkarna får höra nya ljud. Av stor betydelse för den kognitiva utvecklingen är även den möjlighet man har till rörelse. Att det finns begränsningar i detta avseende för flickorna beskrivs av Murphy (1962). Restriktioner beträffande amningen gentemot flickorna redovisas av Belotti, Brunet & Lezine (1975).

När barnet bara blivit några veckor äldre, ökar betydelsen av akustisk och visuell stimulans, menar Scheu. Moss (1973) undersökte hur modern stimulerade barnet, taktilt och visuellt och/eller imiterade barnet och fann att pojkarna fick betydligt mer stimulans, medan flickorna fick mycket mer av imitation. Flickorna stimuleras mer än pojkarna ljudmässigt, men samtidigt är ljudinnehållet mycket mer begränsat än för pojkarnas del. Man har också funnit att mödrarna vistas längre tid i närheten av pojkarna än av flickorna. Även sovtiderna för barnen uppvisar skillnader. När barnen är tre veckor, sover flickorna en timme längre än pojkarna. På detta sätt tillbringar alltså pojkarna mer tid i vaket tillstånd, och möjligheten att

---

<sup>1)</sup> I referatet av Scheus arbete förekommer ett antal hänvisningar till andra källor. Den läsare som vill ha fullständiga hänvisningar på dessa punkter hänvisas till Scheus arbete.

lära ökas också.

Om den könsspecifika behandlingen har övervägande negativa följder för flickor, finns även en del positiva. När barnet är tre månader, uppmuntrar modern mer det sociala beteendet hos flickan, "ler oftare mot flickan, härmar henne och börjar vagga, gunga och bära omkring henne mer" (s 61). Ungefär samtidigt minskar hon samma beteende mot pojkarna. Nu stimulerar hon flickorna mer på de områden hon tidigare stimulerade pojkarna på. Nu börjar istället mamman att uppmuntra pojkens muskelaktivitet. Scheu skriver:

"Det är påfallande att tyngdpunkten i stimulansen hela tiden står i motsats till flickornas behov, medan de överensstämmer med pojkarnas." (S 61.)

Även när det gäller renlighetsfostran visar Scheu på exempel från forskningen, som visar på särbehandlingen av pojkar och flickor (Brunet & Lezine, 1971).

Med dessa exempel från forskningen vill Scheu hävda hur barnet vid mycket tidig ålder utsätts för en omedveten särbehandling p g a kön.

Scheu redovisar ett experiment av Garai och Scheinfeld (1968), där man stimulerat 14 veckor gamla barn med akustiskt och visuellt stimulus, varvid flickor föredrog det akustiska (mänsklig röst). Man drog därav slutsatsen att flickornas intresse för människor är något medfött. Man visade också bilder av ansikten och föremål för barn vid sex månader. Resultatet blev att flickorna tittade längre på bilder av människor än föremål. Med detta exempel vill Scheu visa på att forskare trots att de gått långt ner i ålder ändå inte går tillräckligt långt ner i socialisationsprocessen, när de gör sina undersökningar. Moss'undersökningar, som börjar redan när barnet är några veckor gammalt, kunde ju visa att den könsspecifika särbehandlingen började mycket tidigt.

Goldberg, Kagan & Lewis (1969) visade också att fr o m tredje levnads-månaden skedde en omsvängning i moderns beteende, då hon börjar ge pojken större fysisk självständighet, medan hon börjar knyta flickan till sig i större utsträckning. Detta innebär att flickor just på det stadium, då deras allmänna utveckling kräver ökad handling och rörelsefrihet, drabbas av allvarliga hinder, medan pojkarna görs självständigare ("uppfostras bort från personen").

Småbarnsåldern: Här pekar Scheu på den allmänna lekutvecklingen och på hur denna är beroende av de vuxnas introduktion av leksakerna. Som Lechtmann-Abramowitsch påvisar, hämmas denna utveckling när pedagogiska åtgärder saknas (1971). Här menar Belotti (1977) m fl, att flickan får lära sig hur hon ska hålla sin docka, hur hon bör vagga, klä på den osv. Detta utvecklas till en "docka-vagga-reflex". För pojkarna visar man inte detta. Istället lär man pojkarna att umgås med mekaniska leksaker, bilar osv, ting som de kommer att använda som vuxna män. Vad det i själva verket handlar om för båda könen är ingenting annat än att man skapar förutsättningar för den könsspecifika arbetsfördelningen längre fram och därmed också för reproduktionen av de rådande könsspecifika maktförhållandena, anser Scheu.

Förskoleåldern: I denna ålder betonar Scheu rolleken som särskilt viktig och skriver:

"Rolleken är till ursprung och innehåll social. Dess inriktning och utveckling beror på den ställning som barnet intar i de konkreta sociala relationernas system. Då ju flickor (kvinnor) intar en annan och lägre social ställning än pojkar (män), leder detta inte bara till en klass-specifik utan också till en könsspecifik utveckling av rolleken." (S 83.)

De flesta forskare utgår ifrån att pojkar och flickor leker med olika saker på olika sätt, men man ställer inte frågan varför. Under rubriken flickarbete skriver Scheu:

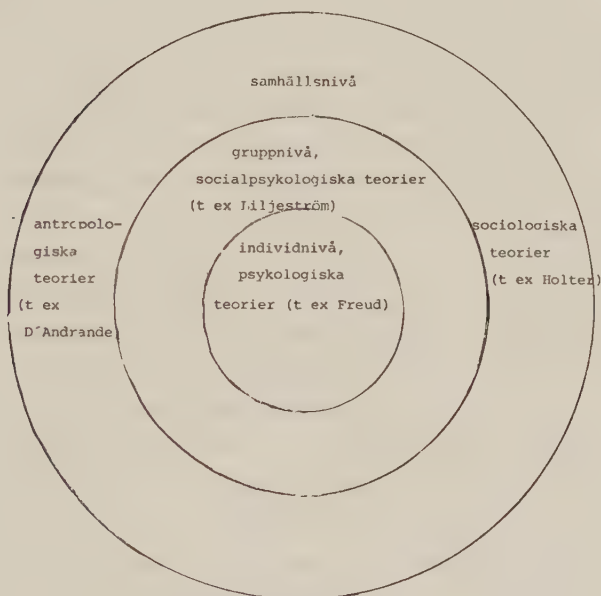
"Redan i förskoleåldern förvandlas leken långsamt till allvar dvs riktigt arbete utkristalliseras ur den." (S 93.)

I regelbundet hushållsarbete engagerades dubbelt så många flickor som pojkar (Harloff, 1964; Otto, 1970).

"Detta konkreta arbete kräver och befrämjar alltså beredskapen att underordna sig inte bara som Otto menar under det "gemensammas bästa" utan också under "den enskilde mannens bästa." (S 95.)

#### 2.4 Sammanfattande och kritiska synpunkter

Teoretiserandet kring könsrollspåverkan återfinns vanligtvis på en av tre nivåer (jfr Fig 2.2). Men hur hänger samhälle, grupp och individ samman, när vi ser på utvecklingen av könsrollen; och hur ser detta samband ut, när vi försöker förändra könsrollerna?



Figur 2.2 Teorier om könsrollspåverkan: Tre nivåer

Som jag inledningsvis påpekade, har forskningen och teoretiserandet kring könsrollerna nästan alltid sin tyngdpunkt i endast en av flera analysnivåer (se Fig 2.2), och sällan finner man ett hänsynstagande till alla nivåer samtidigt. De psykologiska teorierna talar om hur inlärningen av könsrollerna går till, men kopplingen till familjen och familjens roll i samhället får man själv göra. De sociologiskt inriktade teorierna utgår från familj och samhälle och deras påverkan men har inte alltid en uttömmande beskrivning av hur överföringen till själva barnet går till. I det marxistiska perspektivet går samhällsanalysen och beskrivningen av socialiseringsprocessen hand i hand men könsrollsaspekten har ännu inte integrerats i analysen.

Varje teori lägger ofta till ett nytt perspektiv vid förståelsen av ett fenomen. Därför kan varje teori vara en hjälp vid förståelsen av ett problem. Vill man emellertid studera ett fenomen ur emancipatorisk synvinkel, dvs med inriktning på förändringar på flera nivåer i samhället (individ, grupp, samhällsnivå), är det nödvändigt att det finns en koppling mellan dessa olika nivåer inom en teori. Hur påverkar t ex förändringar hos en individ gruppen och det större samhället runt omkring?

En kritisk utvärdering av de vanligaste könsrollsteorierna från feministisk synvinkel är viktigt att utföra för att upptäcka dold diskriminering och direkta felaktigheter när det gäller utvecklingen av den kvinnliga könsrollen. Den psykoanalytiska teorin har ju redan hårt kritiserats från kvinnorörelsens sida (Beauvoir, 1973; Friedan, 1968; Greer, 1971). Man menar att psykoanalytikerna försökt förstå den kvinnliga personlighetsutvecklingen genom att utgå från mannen som norm och sett kvinnan som en kastrerad man. Viktigt är dock att påpeka att försök även har gjorts av just feminister att bygga ut och vidareutveckla den psykoanalytiska teorin t ex Mitchell (1977), Miller (1976) och Chodorow (1978). Även den kognitiva teoribildningen, som vunnit så starkt gehör inom utvecklingspsykologin och därmed inom områden som sysslar med barn, har ur könsrollsperspektiv allvarliga brister. Kohlberg (1966, 1974) t ex bygger grunden till sin teori på forskning, som till stor del utförts enbart på manliga försökspersoner! Jag har emellertid för denna avhandlings syfte i första hand sett på teorierna utifrån en användbarhetsprincip. Kan några av dessa teorier vara till hjälp, när jag vill förstå utvecklingen av en flickas könsroll, och kan de hjälpa mig att finna strategier för en förändring av denna?

Den psykoanalytiska teorin både i sin ursprungsform och vidareutveckling tar fasta på den känslomässiga relationen mellan barn och föräldrar

vid utvecklingen av könsrollen. Denna utgångspunkt tycker jag är viktig. Ur mitt perspektiv, att försöka påverka könsrollerna på daghem, finner jag dock en begränsning i den starka fokuseringen på förälder-barn-relationen, när det gäller utvecklingen av könsidentiteten. Viktigt måste ju också vara att se hur könsrollen påverkas och modifieras av andra människor än enbart föräldrarna. Ser den oidipala bindningen förlikadan ut i alla typer av samhällen? När barnen i stor utsträckning uppfostras av flera olika människor, bör detta mönster se annorlunda ut än tidigare. Relationen individ-familj återfinner man i denna typ av teori, men anknytningen till samhället får man själv göra.

När det gäller den sociala inlärningsmodellen, så finner jag att denna teori har mest att ge, när det gäller att mer i detalj strukturera vad som händer i själva inläringssituationen. Däremot saknar jag även där i de flesta fall en klar samhällsförankring. Det är svårt att tala om inläring i ett vakuum.

Den kognitiva modellen uppfattar jag i första hand som påvisande av en särskild aspekt av inläringen, den kognitiva, som man inte tidigare tagit tillräcklig hänsyn till vid förståelsen av inläringen. Jag finner dock denna förklaringsmodell en aning abstrakt till sin karaktär, vilket även andra författare bl a Hesselund (1972) kritiserat den för. De socialpsykologiska och rollteoretiska riktningarna visar på att vad som är viktigt vid inläringen händer i samspelet med andra människor. De skapar på så vis ett perspektivbyte, när det gäller fokus på inlärningsprocessen. Det finns i dessa teorier, som Liljeström påpekar, fröet till ett dialogtänkande, och där finner jag också något mycket väsentligt, nämligen ett försök att se hela uppfostringsprocessen som kommunikation, inte som en envägsprocess.

De antropologiska försöken att förklara könsrollerna närmar sig också något som Liljeström tar upp och efterlyser, nämligen innehållet i könsrollerna. Vad är det i könsrollerna vi överför, när det gäller arbetsfunktioner och arbetsfördelning?

Den ekologiska modellen innehåller en dynamisk aspekt och talar om relationer mellan olika system som föränderliga storheter, och här finns en öppning mot mitt eget syfte, nämligen förändringen. Jag saknar emellertid det ideologiska perspektivet, som t ex den marxistiska teorin till viss del fyller ut. I den marxistiska teorin borde man kunna relatera innehållet i könsrollerna både till individ och samhälle. Men Scheu skriver:

"Det finns visserligen en rad försök till analyser av den klassspecifika aspekten och hur den reproduceras i socialisationsprocessen, men den köns-specifika aspekten har hittills varit totalt försummad." (Scheu, 1979, s 18.)



När man i första hand utgår från principen om användbarhet lägger samtliga teorier en bit till förståelsen av vad könsrollen är. Vad jag saknar är dock ett helhetsperspektiv och en syn på hur det större omgivande samhället är relaterat till de mekanismer som styr uppfostran. Utan denna helhetssyn är det svårt att finna en förändringsstrategi som fungerar.

### 3. Feministisk teori – ett analysverktyg vid studiet av könsroller i daghemsmiljö

Jag försöker i detta kapitel inledningsvis att beskriva några beståndsdelar i en feministisk teori att utgå ifrån, när man vill skapa en modell för analys av könsrollerna: (3.1) Feministiska teoretiker, (3.2) Exempel på feminism i skönlitteraturen, (3.3) Feminism i praktiken – några egna erfarenheter. Efter några sammanfattande synpunkter (3.4) försöker jag formulera en utgångspunkt för en feministiskt orienterad inlärningsmodell (3.5) när det gäller könsrollerna, som jag sedan vidareutvecklar i slutet av avhandlingen (Kap 7). Jag redogör också för några tankar hos Freire som jag finner användbara, när det gäller att finna en metod att förstå och påverka könsrollerna i daghemsvärlden: (3.6) En pedagogik för förtryckta. Slutligen sammanställer jag några punkter kring hur denna teori och metodansats kan sammanlänkas med den kvinnoforskningstradition som håller på att utvecklas: (3.7) På väg mot ett kvinnoorienterat forsknings- och utbildningsperspektiv.

Jag var själv i huvudsak intresserad av att förändra könsrollerna, och mitt engagemang i kvinnorörelsen gav mig erfarenheter av hur en sådan förändring kunde gå till. De erfarenheter jag fick bland kvinnor i kvinnorörelsen har jag med mig vid kontakt med daghemmens ur personalsynpunkt så enkönade värld. Mina erfarenheter i kvinnorörelsen har gjort det möjligt för mig att sammanfatta kvinnorörelsens syn när det gäller könsroller. Det är denna ståndpunkt jag önskar beskriva och visa på som ett alternativt analysverktyg vid studiet av könsrollerna. Framförallt ger denna synvinkel en beredskap för förändring, som jag inte funnit i någon annan teoribildning om könsroller.

Feministisk teori har vuxit fram ur kvinnorörelsen under de senaste 10 åren. Feministiska idéer kan spåras långt tidigare, men vad som hänt under de sista åren är att idéerna framlagts av kvinnor verksamma inom kvinnorörelsen. Jag har själv under de sista 10 åren varit aktiv inom denna

(Kvinnoligan i Lund, Kvinnohusgruppen i Malmö). Jag har alltså själv kunna följa idéutvecklingen inom två grupper här i Sverige. Jag har också följt svensk och utländsk s k kvinnolitteratur.

Vad innebär då feminism? - Ännu är det svårt att finna arbeten med titeln "Feministisk teori", och därför får varje forskare eller författare som utgår från denna teori samtidigt vara med om att definiera denna.

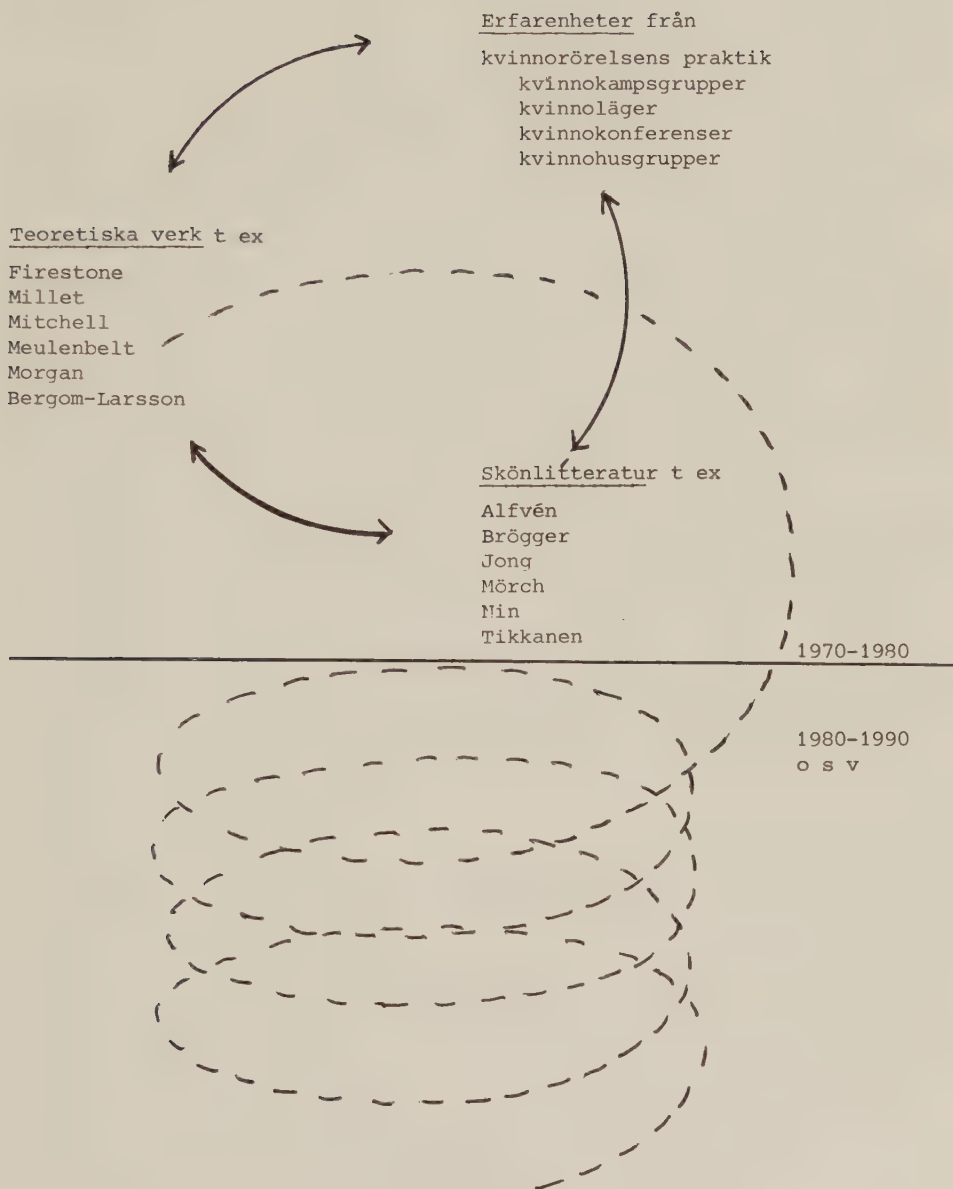
Feministisk teori innebär generellt sett framförallt en teori om kvinnans situation i dagens samhälle. Dels utgår den från några författares verk enligt Zaretsky (1979), t ex Firestones "The dialectic of sex" (1970), Millets "Sexualpolitiken" (1971) och Mitchells "Woman's estate" (1971), dels innebär den erfarenheter gjorda inom kvinnorörelsen i s k medvetandehöjningsgrupper samt erfarenheter av samarbete och samvaro bland kvinnor utanför manssamhällets ramar.

Jag skall i det följande utförligt redogöra för feministisk teori, dels som den utarbetats hos några av dessa (1) teoretiska författare, dels som den speglas (2) skönlitterärt i den s k kvinnolitteraturen, dels utifrån (3) mina egna erfarenheter från de kvinnogrupper jag deltagit i. Jag hoppas på detta sätt ge ett bakgrundsmaterial, som kanske kan inspirera till att tänka kring könsrollerna i daghemsvärlden på nytt sätt (se Fig 3.1).

Att feministisk teori är särskilt intressant vid analys av förskoleområdet, beror på att detta område nästan uteslutande domineras av kvinnor och barn. Eftersom avhandlingen har ett pedagogiskt syfte (hur ge förskolepersonal insikt i och därigenom handlingsberedskap i könsrollsfrågor), är erfarenheter av medvetandehöjningsgrupper inom kvinnorörelsen särskilt intressanta, p g a att man där i diskussion försöker komma fram till nya insikter och se nya sammanhang för att frigöra sig från den gamla kvinno- rollen och se nya handlingsalternativ.

### 3.1 Feministiska teoretiker

Kvinnorörelsens tidiga skrifter var fragmentariska. Man använde några flitigt nötta stencilerade artiklar, som cirkulerade runt i flera olika länder. Det första arbete som tog upp den "nya kvinnorörelsens" idéer på ett mera övergripande sätt var Millets "Sexualpolitiken" (1971). Boken var bl a ett försök att ge begreppet politik en vidare innebörd. Millet ville utvidga begreppet politik till att omfatta maktrelationer på flera nivåer i samhället. Även de mest intima sexuella relationer gavs politisk betydelse, dvs ansågs präglade av maktförhållanden som gjorde att en grupp i samhället (män) behärskade en annan (kvinnor). (Boken är f ö en avhandling i litteraturhistoria.) Millet beskriver mansdominansen i samhället



Figur 3.1 a) Ett försök att inringa några beståndsdelar i feministisk teori relevanta för en analys av könsrollerna i daghems-miljön  
b) Vidare utveckling

som ett socialt (ej biologiskt) fenomen men ger ingen direkt förklaring till vad som är upphovet till mansdominansen.

Detta tog däremot Firestone upp i "The dialectic of sex" (1970). Firestone menar att ursprunget till kvinnans förtryck finns att söka i den biologiska familjen (man, kvinna, barn). I dessa tankar har hon inspirerats av de Beauvoir (som hon förtillägnar sin bok), som säger:

"Kvinnans hårda bundenhet vid sin funktion som barnaföderska är den djupaste orsaken till att hon sedan historiens begynnelse ägnat sitt liv åt arbetet i hemmet och till att hon hindrats att vara med och bygga upp världen." (1970, s 94.)

Enligt Firestone har familjen som livsform alltid funnits och går tillbaka till vårt djuriska förstadium och lever kvar i de mest utvecklade samhällen. På att småbarnsstadiet varar så länge hos människan, har kvinnan alltid varit i "biologins våld". Den biologiska familjen har varit urcellen i alla tider. Fast samhället utvecklades, förblev kvinnorna bundna vid familjerna, medan männen kunde gå ut i produktion, politik och krig. Samhället blev indelat i två klart åtskilda biologiska klasser, varav den ena kom att dominera över den andra på att det beroendeförhållande som vuxit fram. Firestone menar att denna klassindelning ligger till grund för hela den efterföljande historiska utvecklingen. I anslutning till denna teori försökte Firestone påvisa, att feminismen i sig rymde kritik mot många viktiga missförhållanden i vår tid, såsom ekonomiska orättvisor, rasojämlighet och ekologiska skador. Den fundamentalt skeva sociala maktbalans som kännetecknar den biologiska familjen, kvinnornas beroende av männen, barnens av de vuxna, har gett upphov till en maktpsychologi, ett psykologiskt mönster präglad av dominans och underkastelse (Firestone, 1970).

Eftersom Firestones teorier är så pass okända som de är för en svensk publik, vill jag ge ytterligare information om hennes tänkande, särskilt som flera skribenter (Zaretsky, 1979; Liljencrantz, 1973 m fl) anser hennes teorier ha stort inflytande på feminismens teoribildning. Själv har jag främst tagit intryck av Firestone på att hon är en av de få teoretiker som sammanlänkar kvinnans förtryck med förtrycket av barnen.

Firestone utgår alltså från att vi lever i ett patriarkat, och man kan säga att hon söker efter bevis för en teori, där kön är en statuskategori med politisk bimensing. Det som ursprungligen gav upphov till analys i dessa termer var förtrycket mellan raserna. Den grundläggande premisen i sexualpolitisk teori är, att mannens dominans över kvinnan är fastare förankrad än både ras- och klasskillnader och utgör det mest grundläggande maktförhållandet i samhället. Det finns enligt Firestone två grundläggande patriarkala principer: 1) Män skall härska över kvinnor. 2) Äldre skall



härskas över yngre. Patriarkatet har naturligtvis under olika tider i olika länder uppvisat stor variation. Denna ideologi upprätthålls av bägge könens anpassning till dess grundläggande premisser med hänsyn till varje individs temperament, roll och status.

Utifrån denna grund beskriver sedan Firestone patriarkatet med exempel från olika delar av världen. Hon tar upp att de flesta patriarkat har institutionaliserat våld i rättssystemet. (I Islam t ex har sexuell otrohet straffats med döden: i Afganistan och Saudiarabien blev en kvinna stenad till döds vid samma typ av brott.) Firestone menar att samma princip lever kvar än i dag i USA, t ex där lagarna fråntar kvinnan rätten att bestämma över sin egen kropp, vilket tvingar henne att söka illegal abort (något som varje år kräver mellan 2- och 5000 kvinnors liv). Patriarkatet sätter ofta likhetstecken mellan sex och våld, vilket framförallt visar sig i pornografin och inom prostitutionen. Historiskt uppvisar patriarkatet många exempel på våld och barbari: änkebränningen i Indien, fotbindningen i Kina, harem, omskärelse i Afrika.

De två centrala myterna i västvärlden enligt Firestone är bibelns berättelse om syndafallet och legenden om Pandoras ask. I bägge fallen framställs kvinnan som orsak till människornas lidande. Förbindelsen kvinnosex-synd är ett grundmönster i patriarkala tankegångar, vilket exemplifieras genom att kvinnors sexuella funktioner betraktats (betraktas) som orena, vilket också tycks vara en universiell idé. Ett av de mest negativa resultaten av patriarkatet är att den ena kvinnan sätts upp mot den andra, t ex yrkeskvinnor mot husmödrar.

Firestone ser alltså patriarkatet som en grundprincip, enligt vilken många samhällen organiserar sig. Hon tittar på världen i stort och ser även tillbaka historiskt på samhällsbildningarna. Hon sätter in tankar om kvinnoförtryck i ett globalt perspektiv. Det som i Sverige kan vara tendenser, antydningar, benägenheter blir i andra länder till dystra fakta, som hindrar kvinnorna från att leva ett fritt liv.

Firestone menar också att det finns starka paralleller mellan barnens situation och kvinnans situation:

1. Man har inte tagit dem riktigt på allvar.
2. Båda har iklänts opraktiska kläder under historiens gång.
3. De har ansetts mentalt underlägsna (vad kan man vänta av en kvinna; hon är för liten att förstå).
4. De har ansetts stå på en mer djurisk nivå.
5. Förtrycket av kvinnor och barn är inhöljt i en ljuv fraseologi, vilket är svårare att bekämpa än öppet förtryck.

Firestone visar vidare att förtrycket av barnen, liksom förtrycket av kvinnan, arbetar på olika nivåer, t ex ekonomiskt, sexuellt, inom familjen och inom utbildningen.

Barnens frigörelse och analys av barnens förtryck måste ingå i kvinnans frigörelse, om en analys av förhållandena skall vara fullständig, anser Firestone.

Firestones teorier rör sig på gränsen mellan sociologi och psykologi, och hennes teoribildning beskrivs på baksidan till hennes bok som "the missing link between Marx and Freud". Firestone försöker liksom flera feministerna sammanlänka psykologiska upplevelser med sociala maktförhållanden i samhället, och hon börjar analysera kvinnor och barns situation efter en enhetlig modell, där den ena gruppens förtryck påverkar den andras.

### 3.2 Exempel på feminism i skönlitteraturen

I Sverige utkom under 70-talet en mängd både gammal och ny sk kvinnolitteratur, som påverkade de feministiska idéströmningarna. Mest omtalade i debatten kring den nya utländska litteraturen blev Jongs böcker "Rädd att flyga" (1976) och "Rädda livet" (1977) samt Bröggers bok "Fräls oss ifrån kärleken" (1974), de två första romaner, den sista en debattbok. Jongs och Bröggers böcker tar fasta på den sexuella diskrimineringen av kvinnan. Jongs "Rädd att flyga" väckte mycken diskussion, p g a att den beskrev en kvinnas bejakande av sexualiteten utanför äktenskapet. Brögger diskuterar och ifrågasätter livet i par och kärnfamilj, även detta ett laddat diskussionsstoff. Dessa böcker följer upp eller föregår de teoretiska ansatser som jag tidigare beskrivit. Några andra flitigt lästa böcker var Nins dagböcker (1976, 1977, 1978) liksom i viss mån Plaths "Glaskupan" (1974) och Wolfs "Ett eget rum och andra essäer" (1958). Nins dagböcker beskriver en kvinnas utveckling och förändring, där just förändringsprocessen blir det intressanta. En mer socialistiskt inriktad grupp läste Kollontay, som förenade ett intresse för det allmänna och det privata förkroppsligat i familjen. Under senare hälften av 70-talet kom sedan Frenchs "Kvinnorummet" (1978), kallad kvinnorörelsens bibel. Boken fick stor publicitet här i Sverige och beskriver bl a något så vanligt men i litteraturen så ovanligt som småbarnsmammors liv i en villaförort.

Den nordiska litteraturen lämnade naturligtvis även bidrag till debatten här i Sverige. Mitt intryck är emellertid att de kanske inte riktigt på samma sätt påverkat den feministiska idéutvecklingen. Jag vill ändå nämna några personer som funnit nya vägar när det gäller att utvidga kvinnomedvetandet. Alfvén, som fick sitt genombrott med romanen "Dotter

till en dotter" (1977), är väl den kanske främsta psykologiska uttolkaren av kvinnliga upplevelser i dag. Alfvén beskriver framförallt kvinnors upplevelser av relationer till andra människor. Danskan Mörchs "Vinterbarn" (1976) och finskan Tikkanens "Århundradets kärlekssaga" (1978) är också böcker som infört specifikt kvinnliga teman och perspektiv. Mörch beskriver livet på en förlossningsavdelning på ett sjukhus i Köpenhamn, Tikkanen beskriver hur det är att leva med en alkoholiserad man.

Det finns naturligtvis även äldre skönlitteratur av kvinnliga författare, t ex Maria Sandels och Moa Martinson, som beskriver väsentliga kvinnliga upplevelser. Dessa torde dock inte vara lästa och kända av dagens kvinnor i någon större utsträckning.

Jag nämner dessa böcker, eftersom jag tror att skönlitteraturen i lika hög grad som de teoretiska verken påverkat de feministiska idéströmningarna. Jag tror framförallt att litteraturen haft en medvetandehöjande funktion för många kvinnor. Genom att man fått studera ett enskilt kvinnoöde och i detalj haft möjlighet att följa en kvinnas tankar och känslor inifrån, har man kunnat identifiera sig och bearbeta egna känslor. Man har också fått känslan förstärkt av att inte vara ensam med sina problem. Denna funktion fyller väl förhoppningsvis all god litteratur, men den skiljer sig ofta från annan litteratur på några väsentliga punkter: 1) Den har varit mer öppet dokumentär än mycken annan litteratur. Författaren har ofta deklarerat att hon är identisk med huvudpersonen. 2) Karaktären av "bekännelse" har också förstärkt intrycket av verkligt samtal om något för kvinnor viktigt. 3) Det tredje och inte minst viktiga är ämnesvalet. Ofta har dessa författare beskrivit situationer som aldrig tidigare beskrivits inifrån av kvinnor. Barnafödande samt vardagslivet tillsammans med barn finns otroligt lite beskrivet inom litteraturen. Detsamma gäller kvinnans yrkesliv. Man ser, när man söker i litteraturen, hur lite som finns skrivet som skildrar kvinnors villkor. Detta bidrar givetvis lätt till brist på perspektiv när det gäller kvinnans situation samt till en begränsad syn på sina möjligheter som kvinna. Den publicitet och den popularitet, som denna typ av litteratur vunnit under de senaste 10 åren, har betytt ett utvidgande av det kvinnliga medvetandet (Bergom-Larsson, 1976; Westman-Berg, 1979), något som i sin tur influerat feministiska idéströmningar.

Feministisk teori innebär ju, som jag inledningsvis nämnde, en teori om kvinnans situation i dagens samhälle. Utvecklandet av denna teori är naturligtvis beroende av att vi får kännedom om så många aspekter som möjligt av kvinnors liv och upplevelser. De sista 10 årens kvinnolittera-

tur innebär just att vi fått större kunskap om kvinnors liv och då ofta uttryckt i konflikten mellan gammal och ny kvinnoroll. Huvudpersonen i "Rädd att flyga" (och i "Rädda livet" som är en fortsättning) står mitt i en konflikt mellan traditionellt hustruideal och ny "fri livsstil". Hon brottas mycket med sina skuld känslor, när hon väljer friheten. Huvudpersonen i "Kvinnorummet" står inför konflikten mellan en ny och en gammal kvinnoroll, då hon lämnar villaförorten och börjar studera på universitetet. Huvudpersonen i "Dotter till en dotter" befinner sig i konflikt p g a alltför stark bundenhet till den traditionella kvinnorollen. Hon vågar inte vara sig själv i relation till sin man, och långsamt undergrävs förtroendet dem emellan. Den feministiska litteraturen har beskrivit dessa konflikter med skärpa. Vad skönlitteraturen framförallt bidragit med att beskriva från feministisk utgångspunkt är en begynnande separation från mannen, en separation som går ut på att avskilja sig själv från en annan. Ett första försök att se sig själv inte enbart i första rummet som avhängig mannen. Dessa frigörelseförsök från män ses som första steget i en lång process mot äkta självständighet på alla områden för kvinnan.

### 3.3 Feminism i praktiken - några egna erfarenheter

Mitt engagemang inom kvinnorörelsen började med Kvinnoligan 1971. Kvinnoligan var organisatoriskt en prototyp för hur kvinnorörelsen är och var organiserad - genom självstyrande basgrupper och med ett gemensamt stormöte som forum. Jag deltog också 1971 och 1972 i de första kvinnolägren på Femö i Danmark och besökte den Internationella Kvinnokonferensen i La Tranche 1972 i Frankrike. 1978 bildades Kvinnohusgruppen i Malmö, där jag är medlem och fortfarande aktiv. Kvinnohusgruppen arbetar för ett kvinnohus i Malmö och är organiserad ungefär som Kvinnoligan men innefattar både medvetandehöjningsgrupper och studiegrupper. Mina erfarenheter av diskussioner och arbete i dessa kvinnogrupper ger en bakgrund till de teoretiska diskussionerna i litteraturen.

De erfarenheter jag och andra kvinnor har gjort av att samarbeta och diskutera med andra kvinnor skiljer sig ofta från våra tidigare, genom att diskussion och samvaro ägt rum under annorlunda betingelser, vilket gett upphov till nya typer av resonemang, reaktioner, sätt att vara och sätt att se på oss själva och våra medmänniskor. Framförallt har många diskussioner inneburit, att man insett att en mängd erfarenheter varit närmast identiska för många kvinnor. Djupinläring skulle man kunna kalla vad kvinnor som engagerat sig i kvinnorörelsen har varit med om.

Vilka är då de betingelser som givit upphov till denna förändrade syn?



1. Frånvaron av män tror jag har haft en avgörande betydelse. 2. Nya former för samvaro och samarbete i smågrupper utan ledare i nya sammanhang. 3. Internationella kontakter med andra kvinnor. Innehållet enligt punkt 2 "Nya former för samvaro och samarbete" har naturligtvis varierat mellan olika grupper beroende på deltagarnas personlighet. Här kan jag, när jag jämför erfarenheterna från Kvinnoligan (1971) med Kvinnohusgruppen (1981), märka en förändring. Under de sista 10 åren har det blivit mer accepterat i samhället att arbeta i kvinnogrupper, vilket naturligtvis påverkar klimatet inom grupperna.

Internationella kontakter, som för min del knöts bl a på Femö, tror jag har stor betydelse för känslan av legitimitet i vad man sysslar med. När man suttit i diskussioner kring privata upplevelser av diskriminering och fått intrycken bekräftade av amerikanskor, italienskor och fransyskor, tyckte man att man verkligen fick stöd för att intrycken var riktiga. Kunde så många från så vitt skilda bakgrunder uppleva detsamma som vi svenskor, ja, då måste våra teorier äga en viss allmängiltighet.

Frånvaron av män, som jag trodde skulle innebära något onaturligt, visade sig för de flesta kvinnor fungera tvärtom. Plötsligt vågade vi säga saker, som vi annars aktade oss för att säga. Vi lärde oss mycket om hur vårt beteende i många avseenden var tillrättat för att passa männen.

Sättet att arbeta i mindre grupper utan ledare hade betydelse på det sättet, att varje kvinna kunde komma till sin rätt. Man bemödade sig också mycket om en rättvis fördelning av ansvaret, även om det inte alltid lyckades. Frånvaron av män innebar också framförallt att kvinnor började upptäcka varandra som människor och personligheter och inte som rivaler eller bihang till en man. Plötsligt blev det också viktigt vad kvinnor ansåg. Som medlem i ett kvinnokollektiv fick vi andra referensramar. Det viktigaste var inte längre enbart vad pappa, chefen eller den äkta mannen tyckte. Plötsligt vägde Lisas, Agnetas eller Ingegerds ord lika tungt. Några av de kvinnor vi mötte under denna tid, och som var tongivande inom de olika kvinnogrupperna, hade andra egenskaper och ideal än de traditionella och visade därigenom på alternativa sätt att fungera som kvinna. Mötet med dessa kvinnor är naturligtvis kvinnorörelsens stora tillgång. Det är ju i mötet med andra människor vi växer och blir starka, får nya perspektiv och ser nya möjligheter.

Exempel:

Lisa (då 27 år) bodde tillsammans med några andra kvinnor i ett kvinnokollektiv. Lisa skrev i den Interna Kvinnobulletinen på ett mycket personligt sätt. Hon blev betydelsefull för att hon uttryckte sig och samlade



några vänner omkring sig och bodde tillsammans med dem. De visade i praktiken på ett alternativt sätt att leva och fungera för kvinnor. Lisa trodde mycket på det personliga uttrycket. Man skulle vara trogen sina egna känslor och reaktioner, stå för dem och göra dem tydliga och se att de var viktiga.

Ingegerd var 50 år, änka, med två halvvuxna barn. Ingegerd deltog i arbetet med Kvinnoligan, men framförallt i Kvinnocentrum i Lund. De senaste åren har hon satt sin prägel på tidningen Kvinnoröster. Ingegerd hade stor livserfarenhet och var mycket beläst, vilket gav tyngd åt hennes argumentering. Hennes påverkan låg framförallt i sättet att tänka och argumentera, som tvingade andra kvinnor att se saker från andra och nya synvinklar och genom detta ompröva och omvärdera sina livserfarenheter. Ingegerd betonade det inre livet, sökandet efter identiteten och kvinnans historielöshet. Hon var också praktiskt inriktad och ville att kvinnorörelsen skulle finnas mitt i samhället.

Jag tänker på två kvinnor i Kvinnohusgruppen - Maja och Karin - två kvinnor som målmedvetet kämpar för att bygga upp gruppen, och som genom sin uthållighet och ansvarskänsla påverkat den. Maja och Karin var i första hand praktiskt inriktade. De försökte göra något. De såg till att saker följdes upp och blev gjorda. De ordnade telefonkedjor, skrev ut på maskin, höll reda på tider och möten och tog på sig mycket av det organisatoriska jobb som måste göras. Majas och Karins påverkan på gruppen handlade väldigt mycket om en arbetsmoral och om att visa att man ställde upp. De visade att kvinnor kunde satsa sig helt och fullt för en sak utanför familjen enbart för att bygga upp något tillsammans med andra kvinnor.

Frånvaron av män gjorde att man fick tid att upptäcka varandra och upptäcka nya sidor hos varandra som inte kom fram i andra sammanhang. Uppmärksamheten av starka och "intressanta" personligheter framträdde tydligt i den enkönade gruppen. Vi såg med egna ögon, att det fanns alternativ till den traditionella kvinnorollen.

Kvinnorörelsens organisation med smågruppssystem utan ledare och ett gemensamt stormöte som beslutsfattande forum har givetvis bidragit till att förverkliga några av feminismens idéer praktiskt. En icke-hierarkisk struktur utan förtryck av någon grupp av en annan grupp är en del av feminismens utopi, som man fått tillfälle att testa i dessa kvinnogrupper. Eftersom ansvaret varit fördelat på alla, så har det getts möjlighet för alla att träna sig i att ta ansvar för helheten, för en större grupp utanför familjen, något som de flesta (men särskilt då vi kvinnor) har svårt för, med vår ansvarskänsla så starkt koncentrerad till familjen. Vi har också genom formen - smågrupper - fått möjlighet att prata inför en grupp, något som vi kvinnor också varit ovana vid. Vi har också fått prova på att kämpa

tillsammans, något som vi heller inte har någon erfarenhet av tidigare. Detta att vi inte tidigare haft erfarenheter av att arbeta tillsammans för vår egen skull har naturligtvis inneburit svårigheter, och feminismens idé om kvinno-solidaritet har fått många törnar i det praktiska arbetet. Men att kvinnor själva prövat på att utforma en organisation tror jag har haft avgörande betydelse. Det är den erfarenheten och kunskapen som vi inom kvinnorörelsen bär med oss i andra sammanhang i livet och vill dela med oss av. Genom att ha jobbat tillsammans med andra kvinnor för ett gemensamt mål, ett mål som i första hand har gällt oss själva, har kvinnorna markerat att de är individer med eget liv, med eget mål och syfte. Detta har i grunden stärkt varje kvinna, även om hon genom det fria arbetssättet kommit i konflikt med och blivit besviken på andra kvinnor.

Kvinnoläger som de danska rödstrumporna anordnat har i ännu högre grad varit lärorika, eftersom det gällt situationer där kvinnor levt tillsammans under flera veckor på sina egna villkor och fått forma ett experiment-samhälle i miniformat, där matfrågor, renhållningsfrågor etc har lösts kollektivt av kvinnor tillsammans. Kvinnokollektiv som boendeform har också inbjudit till detta experimenterande kring samvaro på nya villkor.

Att kvinnor från olika delar av världen kom tillsammans i olika sammanhang, tror jag hade den mest avgörande betydelsen för framväxten av "feminismens praktik". För många kvinnor har sommarlägren på Femö gett unika möjligheter att nå kontakter med kvinnor i andra delar av världen. På samma sätt måste FÖFN:s kvinnokonferens (1975, 1980) ha fungerat. Självt fick jag mina intryck framförallt genom Kvinnokonferensen i La Tranche (1972). Där fanns deltagare från de flesta länder i Västeuropa och även Amerika. Vad som gjorde starkast intryck på oss svenskor var framförallt de italienska kvinnornas kamp. Italiensorna kämpade mot samma orättvisor som vi, men hos dem var inte diskrimineringen dold, där fanns den institutionaliserad i kyrka och stat och var därigenom på sätt och vis lättare att bekämpa, eftersom man omedelbart visste vad man skulle rikta sig mot i sin kamp.

Kontakten med framförallt amerikanskor och italienskor gjorde att man såg mönstret tydligare. Amerikanskorna med sin öppenhet och sina upplevelser av ett hårt samhälle drev den feministiska analysen till sin spets. Amerikanskorna var "action-inriktade" och gav kurser i självförsvar. Den feministiska analysen blandades i Europa med både marxism och psykoanalys, och det var speciellt de franska feministerna som stod för detta inslag. Holländska och danska feminister var mer "situationister" och inte så teoretiskt inriktade.

Feminismen som teori såg alltså lite varierande ut i olika länder, men i praktiken hade dess representanter mycket gemensamt. Kontakten med kvinnor från andra länder ökade solidariteten.

#### 3.4 Några sammanfattande synpunkter

Jag har nu dels försökt beskriva några feministiska tankegångar i litteraturen, dels utifrån några egna erfarenheter diskuterat hur feminism fungerar i praktiken. Vad är då feminismen i sammanfattning som idéströmning och analysverktyg?

Feminismen brukar sammanfattas i uttrycket det personliga är politiskt. Kvinnor går samman i medvetandehöjningsgrupper, drar slutsatser och handlar kanske tillsammans politiskt, när vi jämför våra erfarenheter med varandra. Det personliga blir på det sättet inte bara personligt längre utan allmängiltigt för stora grupper av människor.

Feminismen är både teori och praktik i nära samspel. Teorin existerar inte utan praktiken och tvärtom. Här tycker jag själv att styrkan ligger i denna teori, och det verkar vara en syn jag delar med många kvinnor. Har man själv varit med om att utifrån personliga erfarenheter göra jämförelser med andra kvinnor och där funnit likheter, ja, då har plötsligt generaliseringarna känts riktiga och viktiga. Så småningom börjar ett mönster framträda som känns "verkligt". Något blir inte "bara teorier" som många, framförallt kvinnor, föraktfullt brukar tala om. Teorierna får fotfäste i vår verklighet, och vi är själva med om att skapa dem. Den kritik man kan rikta mot feminismen tycker jag ligger mest på ett praktiskt plan: Vad använder vi vårt analysverktyg till?

Om man ser lite närmare på de punkter, som jag tidigare tagit upp, tycker jag att de feministiska teoretikernas försök att beskriva maktrelationer på flera nivåer i samhället är viktiga (Millet, 1971; Firestone, 1970). Firestone försöker renodla den "könsspecifika aspekten", och det tror jag är bra för att komma fram till en förståelse för kvinnans situation. När hon däremot kommer in på orsakerna till själva kvinnoförtrycket, så skulle jag förutom Firestones hänvisning till den biologiska familjen som kvinnoförtryckets "yttersta orsak" också vilja föra in en som jag ser det lika viktig faktor: den arbetsdelning som produktionens speciella karaktär i ett område drivit fram. Hennes poängterande av hur förtrycket av kvinnor och barn hänger samman tycker jag är vad man framförallt bör ta fasta på i hennes teoribildning. När det gäller maktrelationer i samhället, uppfattar jag den sociala klasstillhörigheten som lika viktig som könstillhörigheten. Men det uppstår genast problem, när man vill relatera

klasstillhörigheten till könstillhörigheten. Scheu (1979, s 18) säger:

"Kvinnor är i dag underkastade specifika utsagnings- och maktförhållanden över alla klassgränser. Jag utelämnar i mitt arbete den klassspecifika aspekten väl medveten om att detta egentligen är omöjligt, då den är förknippad med den könsspecifika aspekten. Att närmare klarlägga på vilket sätt de båda aspekterna är förknippade med varandra kan man först göra när det vid sidan av befintlig klassanalys finns en analys av de könsspecifika samhällsförhållandena. Mitt arbete är avsett att utgöra ett steg på vägen dit."

Med detta sagt som bakgrund tycker alltså även jag att det finns skäl att just nu koncentrera sig på de "könsspecifika aspekterna". Något viktigt tycker jag också framkommer i avsnittet om kvinnolitteratur. Kvinnans frigörelsesträvanden tycks ännu så länge vara nära knutna till hennes relation till mannen. Jag tror att det är viktigt att ha detta i minnet, när man ser på försök och misslyckanden när det gäller frigörelse.

Mina egna erfarenheter av kvinnorörelsen tycker jag för personlig del haft en medvetandehöjande funktion. Jag upplevde att vi kom en liten bit närmare våra egna önskningar om hur vi ville forma vårt liv och det samhälle vi lever i.

Man kan se en utveckling under de 10 år som jag följt kvinnokampen. Nu börjar många av kvinnorörelsens idéer bära frukt och ge konkreta resultat. Kvindehøjskolen i Tønder i Danmark (med lärare enbart från kvinnorörelsen) är ett exempel. Där har man samlat kvinnors erfarenheter i folkhögskolans form. Många folkhögskolor i Sverige ger också kvinnoorienterade kurser. Kvinnolägren på Femö har numera blivit institutionaliserade och har 1981 firat 10-årsjubileum. I alla större städer i Sverige kämpar kvinnor för kvinnohus som centra för kvinnokampen. Målet är att bilda kvinnogrupper inom alla områden, som sedan kan fungera som påtryckningsgrupper på så många olika fält som möjligt. Inom forskningen har vi fått FORUM för kvinnliga forskare som är en intresseorganisation för kvinnor med centra i varje större universitetsstad. I Lund utges en kvinnovetenskaplig tidskrift, som utkommer med 4-5 nummer varje år.

Vi börjar också kunna sammanfatta våra erfarenheter. För min del har jag försökt tillämpa feminismens idé på inläringen av könsroller.

Forskare med feministisk inriktning har börjat med att specificera vad ett feministiskt perspektiv på det egna arbetet skulle innebära. Vad jag själv vill bidra med är att från mitt eget ämnes perspektiv försöka finna några utgångspunkter att arbeta vidare med. För att en allmän teori skall kunna växa fram krävs många kvinnors erfarenheter.

Innan jag började min studie på daghemmet, försökte jag göra en antydan om hur en feministiskt orienterad inlärningsmodell skulle kunna se ut (3.5). I slutet av avhandlingen försöker jag vidareutveckla denna (se



### 3.5 En feministiskt orienterad inlärningsmodell

En feministiskt orienterad inlärningsmodell beskriver förutsättningarna för utvecklandet av en människotyp i ett samhälle, där könsrollerna utgör ett resultat av påverkan utifrån vissa maktstrukturer i kulturmönstret. Samhället ses som ett patriarkat, dvs männen innehar de beslutande funktionerna på de flesta nivåerna i samhället. Patriarkatets ideologi står i motsatsställning till "kvinno-barn"-världen, som betraktas som en enhet. Kvinnans roll i relation till barnet är dock komplex. I denna har hon själv en maktposition hon annars ofta saknar i samhället. På ett daghem kommer hon t ex att inneha en kontrollerande funktion och överför själv delar av den patriarkaliska ideologin till barnet. Enligt denna modell är kvinnan definitionsmässigt förtryckt och har genom att hon införlivar samhällets patriarkala struktur olika förväntningar på pojkar och flickor. Följaktligen behandlar hon pojkar och flickor olika, vilket som resultat ger ett differentierat beteende mellan könen. I denna modell är analysen av den vuxna kvinnliga vårdarens situation som kvinna i ett mansdominerat samhälle den viktigaste länken i förståelsen av hennes påverkan på barnet till ett könstypiskt beteende.

### 3.6 En pedagogik för förtryckta

Freires tankegångar har också inspirerat mig i mitt arbete i daghemsvärlden. De strategier som kvinnorörelsen använt sig av har starka beröringspunkter med Freires metod. Genom öppna gruppsamtal försöker man bli mer medveten om sin situation som kvinna, så att man tillsammans med andra kvinnor kan arbeta på att förändra den traditionella kvinnorollen. Medvetandegörandet och den politiska handlingen är det som förenar kvinnorörelsens strategier med Freires metod. På Freires institut i Genève, International Institute for Cultural Action (IDAC), har man också tagit upp kvinnokampen och skrivit artiklar kring detta tema.

Schaull skriver i sin introduktion till Freires verk "Pedagogik för förtryckta" (1973) att han "inte vill försöka sammanfatta Freires tankegångar i några punkter". En sådan sammanfattning skulle vara, skriver han, "en förolämpning mot hans tankars rikedom, djup och komplexitet" (s 10). Detta är väl f ö något var och en upplever som vill ge en kortare introduktion till Freire. Vad jag själv skulle vilja lägga tonvikten på är en något utförligare beskrivning av hans tankar om dialogen, varifrån



jag hämtat mest inspiration i arbetet med mitt eget ämne.

Dialogen är en integrerad del i Freires metodik. Av sitt praktiska arbete har Freire dragit många allmänna slutsatser om förhållningssättet mellan de människor som har makt och de som saknar makt i samhället och framförallt om hur maktfördelningen ser ut i en utbildningssituation. Freire börjar från grunden, och han förklarar sin människosyn utförligt. Stort utrymme ges också ett grundläggande resonemang, där han förklarar hur vi skiljer oss från djuren, detta för att komma fram till en av huvudtankarna, nämligen människans kallelse här på jorden, vilken enkelt uttryckt innebär humanisering. För folket innebär detta att befria sig själv och sina förtryckare från förtryck genom att bli medvetet om sin situation i världen. Freire ställer livsfrågorna i centrum: Vad är människan, och vad bör hon vara?

Freire menar att det gäller att förändra världen, inte bara att utforska och tolka den. Freire tror att början till politisk frihet bl a ligger i utbildningsverksamhet, men det handlar inte om utbildning i traditionell bemärkelse. Man måste i själva utbildningssituationen bryta samhällets herre-slav-mönster som reflekteras i elev-läraryt-situationen, och de som är förtryckta måste själva delta i sin egen frigörelseprocess. Freire vill att samtidigt som människor lär sig läsa, skall de bli medvetna om sin situation i världen. Freire talar inte om lektioner utan om dialoger och diskussioner.

Han vill att de förtryckta skall se sitt eget värde och bilda sig egna omdömen och värderingar. Freire menar att människan kan reflektera över verkligheten och omskapa den. Genom att omskapa verkligheten och göra den mera rättvis för alla människor bevisar människorna att de är "riktiga människor". Många människor ser inte detta: de är istället "nersjunkna" i sin verklighet. Pedagogikens uppgift är att förmänskliga dem och få dem att träda fram ur sin nersjunknahet. Att så många människor i vår värld är nersjunkna beror på att de lever i "tystnadens kultur". De som lever i tystnadens kultur är inte bara människor i tredje världen utan många i de industrialiserade länderna. Det viktiga är att ge röst åt alla dem som lever i tystnadens kultur, att bryta mönstret av herrar och slavar. Freires idéer är utopiska, men detta tolkar Freire själv positivt. Utopin menar Freire (1974, s 14):

"innebär dels att man fördömer det nuvarande, dels att man förkunnar något kommande. Den som inte har en utopi är liksom djuren nersjunken i det nuvarande, har inget hopp och ingen framtid."

Vad jag (och många andra) har tagit fasta på hos Freire är hans tankar om dialogen. I dialog och diskussion med andra människor når man kunskap

om världen. Ett av de grundläggande begreppen i Freires teori är "conscientisation", vilket kan översättas med medvetandegörande. Detta innebär att vi görs medvetna, dvs kritiskt reflekterande, genom andra människor. För att detta skall kunna ske krävs en dialog med andra. Genom kommunikation frigörs vi från bundenheten till våra egna intryck av omvärlden, och på detta sätt ges förutsättningar för vad Freire kallar praxis, dvs kritisk medveten handling i samhällsförändrande syfte. Frigörelse och dialog medför "transitivitet", dvs förmåga att se sig själv och andra i ett större socialt och historiskt sammanhang. Människorna ser andra som självständiga subjekt och inträder i ett subjekt-subjekt-förhållande till varandra och - viktigt - ser inte andra som objekt för egna syften.

Freire menar att dialogens väsen är ordet, och att det i ordet finns två dimensioner: reflexion och handling. Det finns inget verkligt ord som inte samtidigt är praxis. "Att säga ett verkligt ord betyder att förändra världen."

Han försöker beskriva dialogen genom att tala om vad den inte är. Dialogen är inte när någon "deponerar" idéer i en annan person. Dialog är heller inte ett enkelt utbyte av idéer som skall "konsumeras". Inte heller kan dialog uppkomma mellan två, när den ene försöker påtvinga den andre sina idéer. Man kan heller inte benämna världen på någon annans vägnar. En förutsättning för dialogen är grundläggande kärlek till världen och människan. Kärlek kan inte existera i ett dominansförhållande. Freire sätter likhetstecken mellan kärlek och engagemang för andra människor. Han syftar alltså inte på någon sentimental kärlek utan menar att kärleken skall vara en "frihetsakt" som frambringar nya frihetsakter hos den människa den riktar mot. Ingen dialog kan heller existera utan ödmjukhet, och med det menar Freire att man skall vara öppen för andras kunskaper och inte bara sina egna. Vid dialogens mötespunkt finns varken fullkomligt okunniga människor eller fullkomligt kloka, där finns bara människor som försöker lära sig mer än vad de redan vet. Dialogen kräver stark tro på människan. Ätt det finns människor som är korrumpade av makt skall inte få oss att tappa tron på människan, utan det måste istället ses som en utmaning som måste besvaras. Vacklande tro på människan kan inte skapa det förtroende som är en förutsättning för dialogen. Förtroendet är beroende av att man talar om sina konkreta avsikter för varandra och att det finns överensstämmelse mellan vad man säger och vad man gör. Dialogen kan inte existera utan hopp. "Hopplöshet är en form av tystnad, av världsförnekelse och världsflykt." Slutligen, säger Freire, finns ingen äkta dialog om inte de diskuterande engagerar sig i kritiskt tänkande, och med det menar han

bl a att man ser verkligheten som en process, något som förändras - inte som en statisk storhet. Freire säger vidare (1973, s 96):

"Många politiska och pedagogiska planer har misslyckats på grund av att deras författare har planerat dem bara utifrån sin egen syn på verkligheten utan att ha räknat med människan i en situation till vilken deras program skenbart var riktat."

Man kan inte vänta sig positiva resultat av ett pedagogiskt program

"som inte respekterar den speciella syn på världen som folket har. Ett sådant program innebär kulturell invasion, oaktat goda intentioner".

För att hitta innehållet i dialogen måste man finna vad Freire kallar "tematiska universum", dvs samlingar av generativa teman (generativa teman = fundamentala erfarenheter, från vilka elevernas hela livserfarenhet kan organiseras, 1973, s 16). Även när man letar upp dessa teman, måste man använda en dialogmetod. Målet för denna undersökning skall då inte vara människan i sig utan tankeprövat, med vilket människan refererar till denna verklighet.

Till sist en definition av begreppet medvetandegörande hos Freire (1975, s 7-8):

"Så utformades efterhand en metod som innebar att lärarna först levde en tid bland dem som skulle undervisas för att lära känna deras värld. Sedan utvalde de efter vissa kriterier ord och situationer som verkligen var levande för dessa människor. Och så startade de kulturcirkel där lärare och elever tillsammans samtalade om dessa ord och situationer och där analfabeterna lär sig bilda nya ord. Därigenom blev konsten att läsa och skriva meningsfull."

Freires pedagogiska inställning tolkas givetvis på olika sätt. (Detta visar t ex den sk dialogpedagogiken i förskolan.) Detsamma gäller alla försök att tillämpa "Freirianskt synsätt". Själv påverkades jag av Freires förhållningssätt till sina medmänniskor och framförallt av synen på påverkan (= pedagogik?), att denna bör ske i ett jämbördigt förhållande om den skall vara till nytta för människor. Att en tid leva tillsammans med de människor vars verklighet skall beskrivas och försöka finna teman som beskriver denna verklighet var också något som jag påverkades av vid utformningen av en metodik.

### 3.7 På väg mot ett kvinnoorienterat forsknings- och utbildningsperspektiv

Att själv delta i sin undersökning har i forskningssammanhang kopplats ihop med aktionsforskning, mjukdataforskning, fallstudier. Själv vill jag helst sätta in mitt arbete i en forskningstradition som håller på att utbildas, nämligen kvinnoforskning. Hur kan man då definiera detta begrepp?

Esseveld (1980, s 67) anser att tre krav kan ställas på kvinnoforsk-

ning: 1) Den skall på ett seriöst sätt ta upp kvinnors vardag så som den uppfattas av dem själva. 2) Den sätter in denna vardag i dess historiska och sociala sammanhang. 3) Den strävar efter forskning inte bara om kvinnor utan för kvinnor. "Kvinnoforskningen bör erbjuda en referensram som hjälper kvinnor att få ett fastare grepp om sin livserfarenhet."

En viktig insats för kvinnoforskningen i Sverige har utförts av litteraturvetaren Westman-Berg (1979). Hon har samlat några kvinnoforskarens kritik mot den existerande forskningen i några punkter. Först talar hon om bristen på forskning om kvinnor och menar att samhällsvetenskapernas sätt att arbeta hittills har varit sådant, att kvinnors levnadsförhållanden blivit otillräckligt integrerade i olika teorier och av och till förbisedda. När det gäller teorier och tankemodeller tar hon upp att man aldrig försökt att finna kategorier som är speciellt avsedda för kvinnan från början. Man har inte sett efter vad som är viktigt i kvinnors liv och därför av betydelse för vad de tycker. Hon talar om dolda könsfördomar i forskningen och pekar på att forskning om män omtalas som generell och giltig för alla. Beteckningar som människa, folk, alla, ingen, vi osv kan när som helst visa sig uteslutande syfta på personer av hankön utan att detta uttryckligen redovisats (s 189). Hon hävdar också att det vetenskapliga språket såväl som teorierna måste revideras för att tränga igenom de abstraktioner, som ibland hindrar kvinnorna att beskriva sin egen verklighetssyn.

När det gäller kvinnoforskningen menar Westman-Berg att man bör se på den som ett korrektiv till tidigare mansdominerad och manscentrerad forskning. För egen del är jag mycket intresserad av beröringspunkter mellan kvinnorörelse och kvinnoforskning. Larsen (1981) listar några punkter, som jag skulle vilja referera och kommentera.

#### Kvinnoforskningen:

"1) Kan inte ses som ett innanför universitetet isolerat fenomen. 2) Har ett emancipatoriskt syfte att via en subjektiv personlig utgångspunkt ge kvinnor insikt i ett kapitalistiskt och patriarkaliskt samhälles förtryckarfunktioner och bör skapa användbara strategier i kvinnokampen. 3) Vill arbeta för att riva ner barriärer mellan kvinnoforskning och kvinnorörelse (t ex genom att skriva enkelt). 4) Anser att traditionell vetenskap mest har sysslat med 'offentlighetssfären' (marxistisk terminologi). Privatsfären, dvs barnuppfostran, hushållssysslor, kvinnoyrken, kvinnors vardag, har beskrivits oerhört lite. Här måste kvinnor beskriva 'privatsfären' för att komplettera världsbilden. 5) Bör försöka analysera det faktum att män och kvinnor är så olika representerade i privat- och offentlighetssfären i samhället. För den totala samhällsekonomin är båda lika viktiga. 6) Anser att 'det personliga är politiskt'."

Kvinnoforskningen "kan inte ses som ett innanför universitetet isolerat fenomen", innebär för mig, att forskningen uppfattas som en bit av samhället som liksom övriga delar av samhället behöver utvecklas och för-



ändras genom att hänsyn tas till kvinnliga synpunkter vid utformandet av den totala verksamheten. Kvinnor har hittills haft ringa inflytande på teoribildning, metodutveckling och ämnesval inom de vetenskapliga disciplinerna. Denna tankegång går lätt att koppla samman med Freires grundläggande resonemang att man bör utgå från en medveten människosyn och världsbild i utbildningen (forskningen) som också strävar mot humanisering. Förtryckta människor (här: kvinnor) skall befria sig själva och sina förtryckare genom att bli medvetna om sin situation i världen.

Att kvinnoforskningen "har ett emancipatoriskt syfte att via en subjektiv personlig utgångspunkt ge kvinnor insikt i ett kapitalistiskt och patriarkaliskt samhälles förtryckarfunktioner" tolkar jag som att själva kvinnoforskningen, dvs den undersökning som man själv utför som kvinna, skall verka i frigörande riktning för de kvinnor som deltar i undersökningen och/eller för dem som tar del av rapporteringen av undersökningen. Det kan också innebära att man väljer subjektiva beskrivningssätt när man vill beskriva verkligheten. Vi som forskar utifrån detta perspektiv bör sträva efter att klargöra, hur en forskningsmetodik som innefattar det emancipatoriska kravet skulle kunna se ut. Freires tes om att många människor även i den industrialiserade världen lever i "tystnadens kultur" tycker jag har en mycket direkt tillämpning på kvinnornas situation. Forskarens uppgift i detta sammanhang kan bli att i en dialog och i ett möte göra denna kultur tydlig. Freires grundtanke att i själva utbildningssituationen bryta herre-slav-mönstret som finns i samhället tycker jag också borde kunna "översättas" och användas inom forskningen. Särskilt när det gäller pedagogisk forskning tycker jag att man skulle se, vad Freires teorier har att ge i själva forskningssituationen. Hur ser egentligen relationen ut mellan den som utför undersökningen och de människor som ingår i undersökningen?

Att kvinnoforskningen "vill arbeta för att riva ner barriärer mellan kvinnoforskning och kvinnorörelse (t ex genom att skriva enkelt)" tycker jag naturligtvis är viktigt för att nå ut till de kvinnor undersökningen handlar om.

Att traditionell vetenskap mest sysslat med offentlighetssfären gör att kvinnoforskningen måste kompletteras med beskrivningar ur privatsfären. Detta tolkar jag så, att vissa områden i samhället måste prioriteras inom forskningen, t ex områden där kvinnor arbetar med barn (barnomsorgen).

Att kvinnor och män är så olika representerade i privatsfär och offentlighetssfär bör analyseras utifrån synpunkten att båda är lika viktiga för den totala samhällsekonomin. Detta förhållande tycker jag bäst klargörs



genom att man beskriver den ideologiska utgångspunkt som man själv utgår ifrån, när det gäller förklaringsmodeller för hur mans- och kvinnovärlden hänger samman. Wernersson (1980) talar om två huvudinriktningar. Den ena riktningen betonar individen, när det gäller att hitta förklaringslinjer; "liberal feminism" och "androgyn ideologi". Den andra riktningen betonar gruppen, "marxistisk feminism" och "materiarkalisk feminism". Dessa olika inriktningar avspeglar sig också vid val av forskningsstrategier. Till den första riktningen ansluter sig kvinnor som vill förändra kvinnans situation inom ramen för det existerande samhället, till den andra riktningen ansluter sig kvinnor som vill förändra kvinnans situation och samtidigt förändra några grundvärderingar i samhällsstrukturen.

Kvinnoforskningen anser "att det personliga är politiskt" och ansluter sig därmed helt till kvinnorörelsens målsättning. På just denna punkt tror jag det är särskilt viktigt att kvinnorörelse och kvinnoforskning kan mötas. Feministiska angreppssätt kan likna hermeneutik, antropologisk fältmetod, aktionsforskning etc. Avgörande för ett feministiskt angreppssätt är emellertid som jag ser det ett gränsöverskridande moment, där den samhällsförändrande handlingen blir av avgörande betydelse även i forskningssituationen och genom detta påverkar teori och metod, så att kvinnoforskning och kvinnorörelse verkligen kan mötas.

## 4. Könroller i daghemsmiljö – i dag

År 1974 genomförde jag för socialstyrelsen ett projekt som utmynnade i rapporten "Könroller i daghemsmiljö" (1976). För denna avhandlings syfte presenterar jag här en reviderad version. Först redovisar jag ett längre utdrag ur (4.1) "Projektplanen", där jag försöker sätta mina tankar om könrollsproblematiken i relation till arbetet på ett daghem. Efter en kort (4.2) "Inledning" refererar jag Belottis syn på uppfostringsprocessen ur könrollshänseende (4.3) "Uppfostran av barn från könrollsperspektiv". Därefter följer en översiktlig (4.4) "Beskrivning av daghemmet", följd av utdrag ur (4.5) "Dagboksanteckningar" från vistelsen på daghemmet. Jag försöker också att systematisera vad som inträffade under tiden jag vistades på daghemmet utifrån den interaktiva modellens principer (4.6) "Schematisk beskrivning av händelseutvecklingen på daghemmet", samt ge en mer utförlig beskrivning av (4.7) "Olika faser i arbetet på daghemmet". Därefter följer en (4.8) "Beskrivning av könroller på daghemmet" som jag också ställer i relation till (4.9) "Exempel från annan forskning". Jag försöker vidare ge en helhetsbild av (4.10) "Några grundläggande påverkansmönster när det gäller könrollerna i daghemsgruppen", för att därefter avsluta med ett allmänt resonemang om mitt arbete och vad man ur forskningssynpunkt kan ha för nytta av detta angreppssätt som jag använt mig av (4.11) "Mina värderingar av forskning om könroller".

Sammanfattningsvis hoppas jag att mitt försök att redovisa egna upplevelser av daghemsmiljön skall ge framförallt kvinnliga forskare, som ännu så länge söker sig fram mot ett förhållningssätt och en metodik, några tankar kring själva forskningsprocessen. Slutligen vill jag också att mina försök att beskriva daghemsmiljön skall ses som ett steg på vägen, när det gäller att komma fram till en förståelse för hur könrollerna uppstår och vidmakthålls i daghemsmiljön.

## 4.1 Projektplanen

### "1. Målprecisering

Projektets huvudsyfte kan sägas vara

att ur så många aspekter som möjligt beskriva könsrollsmönster i daghemsmiljön,

att genom samarbete med daghemspersonalen diskutera fram lämpliga pedagogiska åtgärder avsedda att eliminera könsdiskriminering i olika former.

### 2. Några utgångspunkter

Ideal och realiteter.

När det gäller att föra ut idéer i dagens förskola, när det gäller att förbättra de pedagogiska metoderna tycks den grundläggande problematiken ligga i det praktiska genomförandet i den konkreta verkligheten, där idealen möter realiteten och där man har att handskas med en situation fylld av motstridiga värderingar och ideal.

Daghemsmiljön karakteriseras av en mängd påverkningskällor där barnen utsätts för en ensidig könsrollspåverkan. Daghemspersonalen är nästan alltid kvinnor. Kökspersonal och städerskor är nästan alltid kvinnor. De enda manliga inslagen i denna miljö är någon gång en enstaka hantverkare eller reparatör. Genom denna basala snedfördelning får barnen intrycket inpräntat att det alltid finns kvinnor till hands när det gäller service som mat, husrum och allmän omvårdnad.

Den fysiska miljön med rum för olika aktiviteter som dockvrå och hobbyrum är exempel på faktorer som existerar i den konkreta verkligheten och som verkar styrande på pojkar och flickors aktiviteter. Lekt materialet med olika typer av spel och barnböcker är ytterligare exempel där könsrollsmönstret redan finns inpräglad och bara på längre sikt låter sig påverkas.

I denna miljö skall nya idéer och ideal inplanteras. Genom att se på de yttre förutsättningarna i daghemsmiljön kan vi konstatera hur långt ideal och realitet befinner sig från varandra.

### 3. Teoretisk förankring - en helhetssyn

Förverkligande av delmål inom förskolan.

Inom den nya förskolepedagogiken har man centrerat diskussionen kring tre huvudpunkter: jagutveckling, begreppsutveckling och kommunikation. Den tredje punkten syftar på en 'dialogpedagogik', där man t ex önskar utnyttja den skapande verksamheten inte enbart som ett estetiskt självändamål utan som ett kommunikationsmedel. Begreppsutvecklingen har som mål att ge barnet hjälp när det gäller klassifikation och förståelse av enkla basbegrepp. Jagutvecklingen ses som central och som grund för denna utveckling finner man könsidentitet och könsroll som viktiga huvudkomponenter.

För att genomföra delmål inom förskolan krävs en helhetssyn, en övergripande modell att arbeta efter. På samma gång finner man ett hänsynstagande till individualitet och differentiering.

För att formulera en grund och helhetssyn att arbeta utifrån kan professor Paulo Freires tankar och idéer vara till hjälp. Utifrån några av hans grundläggande begrepp, t ex conscientisation (att väcka medvetande), förtryckare-förtryckta, kan en helhetssyn diskuteras. Barn befinner sig gentemot de vuxna i ett underläge. Utnyttjar de vuxna detta förhållande kommer de att förtrycka barnen. Firestone analyserar också barnens situation i termer av förtryck. Hon anser att barn som grupp uppvisar gemensamma drag kännetecknande för förtryckta grupper, t ex ekonomiskt och socialt beroende.

För Freire är människan en 'dialogvarelse'. Om barn utsätts för förtryck, om barn inte får vara med och besluta om sin situation, inte får bestämma sin identitet i ömsesidig kommunikation, kommer barn otvivelaktigt att uppvisa särdrag typiska för förtryckta grupper. Freire skriver angående

uppfostran och undervisning: 'Att undervisa är inte att programmera utan att problematisera, inte att ge svar på frågor utan att kasta fram frågor, inte att överföra uppfostran till elever utan att provocera eleven till självbestämmande.' Bakom Freires abstrakta tankemönster skymtar vi verkligheten på daghem och förskolor. Personalen på ett daghem som har hand om barnen och påverkar dem är själva en grupp olikartade individer som tillsammans skall förverkliga specifika målsättningar, förena förskolans programförklaringar med krav från föräldrar, samarbeta kanske olika generationer inom samma team etc. Verkligheten med personalbrist och tidsbrist sätter gränser för vad man har möjlighet att engagera sig i. Mycket inom pedagogiken mynnar ut i en fråga om en helhetssyn, och kanske framförallt i en fråga om den 'medvetandenivå' som en arbetsgrupp kan sägas befinna sig på. I förslag till forskningsåtgärder, till attitydexperiment till förändringar av olika slag bör en inriktning på en modell som tar hänsyn till miljön som totalitet vara av intresse.

Vi försöker se på samhället i stort, vi applicerar ideologier för att bilda oss uppfattningar, för att strukturera våra upplevelser. Vad vi ser i vår närhet är ett psykologiskt dominansmönster: 'mannen som blir utskälld av sin chef och ej vågar ge svar på tal utan öser sina aggressioner över hustrun, som i sin tur inte vågar gå till motangrepp utan låter sin ilska gå ut över barnen'. Vi försöker förstå orsaker till beteenden och upptäcker olika villkor för individer och grupper. Daghemspersonalen är ofta kvinnor. Kvinnors situation skiljer sig t ex på många väsentliga punkter från männens. Kvinnor och barn står i en specifik relation till varandra."

"Daghemmens kvinno-barnvärld bör ur många synpunkter lämpa sig att studera utifrån en teori om förtryck på olika nivåer. Firestone skriver att förtrycket av kvinnor och barn är inhöljt i en 'ljuv fraseologi', vilken är svårare att bekämpa än öppet förtryck. Barnens och personalens konkreta ekonomiska verklighet med en bestämd plats i produktionsmönstret, barnen som helt beroende av de vuxna och kvinnorna som en i detta avseende oenhetlig grupp är viktiga när man i Freires anda vill benämna dessa gruppers situationer. En viktig punkt i Freires pedagogik ligger i självbestämmandet, där varje grupp utifrån 'fundamentala erfarenheter söker sig fram mot ett lärostoff, från vilket hela livserfarenheten kan organiseras'. Barnen matas med de vuxnas visdom i ett 'tämjande uppfostringssystem'. Det är i Freires anda att göra just denna situation till ett problem att arbeta med. Att beskriva barnens och kvinnornas situation ur så många aspekter som möjligt vore en forskningsuppgift, vars resultat skulle ge förslag till analys utifrån det helhetsperspektiv man så ofta efterlyser.

#### 4. En arbetsmodell

Interaktiv forskningsmetodik.

Personalen på ett daghem är som påpekats en grupp, sammansatt av individer med olika pedagogiska målsättningar. Ytligt sett har man en gemensam ideologi, men generationsgrupperingar och individuella särdrag medför att miljön som helhet är mindre homogen än vad man som utomstående betraktare kan lockas tro. Det finns alltså stora differenser och olikheter från individ till individ samt mellan olika grupperingar.

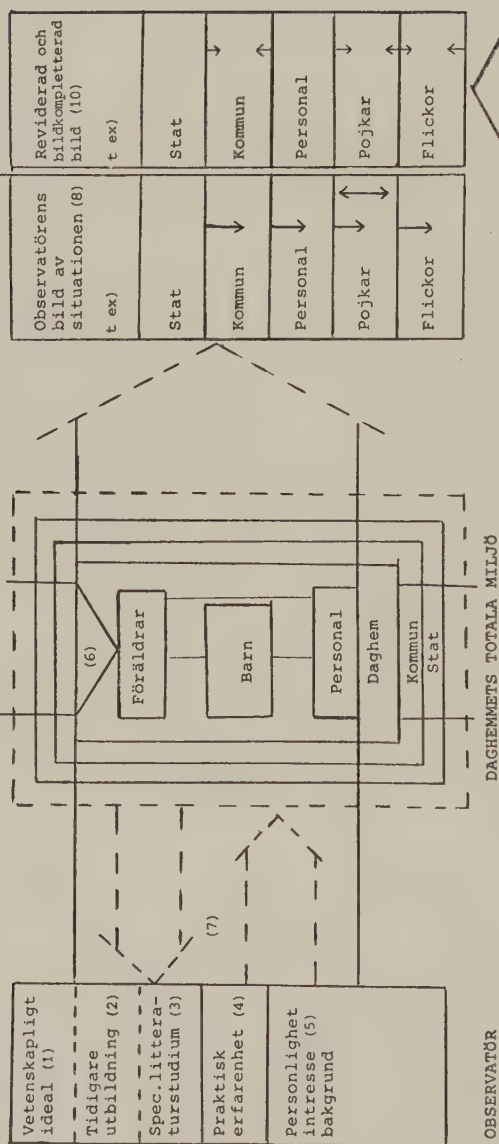
Förverkligandet av nya målsättningar kräver ett hänsynstagande till den speciella miljö som varje enskilt daghem utgör. I varje teknik i varje behandlingsprogram och rekommendation är det av vikt att allmän målsättning på ett smidigt sätt anpassas till varje grupps specifika krav och önskemål.

Med utgångspunkt i denna realitet kommer detta forskningsprojekt att lägga tonvikten på en medverkan och 'självbestämning' från det daghem som blir föremål för undersökningen. Undersökningsstrategin kommer att undvika utifrån kommande observationstekniker och kommer istället att lägga tonvikten på medagerande och medskapande.

Interaktionen mellan försöksledare, barn och daghemspersonal kommer att

(Pilarna markerar  
ömsesidig påverkan ↔  
ensidig påverkan → )

INTERAKTIV  
FORSKNINGSMODELL



(11)

Figur 4.1 Interaktiv forskningsmodell



utnyttjas som en medveten grundläggande strategi för att utforska gruppens specifika problem och strukturer (se Fig 4.1).

Figuren söker illustrera den interaktiva forskningsmodellens principer.

A. Iakttagelse - upplevelse

B. Kommunikation - diskussion

C. Tolkning - revidering

Modellen låter sig lättast illustreras genom ett exempel.

Observatören börjar med att studera vissa situationer genom systematisk beteendeobservation. Hon redovisar sin rapport och tolkning inför personalen, som belägger eller motsäger hennes tolkningar. Observatören gör vissa tillägg eller reviderar tolkningen. Principen kan också belysas genom diskussion med barnen, där observatören frågar barnen varför de t ex helst leker tillsammans med pojkar/flickor och barnen kommer med ytterligare information för att belysa situationen t ex 'fröken har sagt att flickorna skall leka här'. Observatören omtolkar då situationen och ställer annorlunda frågor, t ex 'Om du fick välja var skulle du vilja leka och med vem?'

Det viktiga momentet ligger i feedback-systemet som innebär en strävan bort från auktoritets- och experttänkande, och som enkelt uttryckt innebär öppenhet vad gäller tolkningar från observatörens sida. Observatören kliver ur expertrollen och ifrågasätter egna tolkningar av situationen tillsammans med barn, föräldrar eller personal, för att på detta sätt dels hindra sig från att fastna i låsta tolkningar utifrån en statisk verklighetsbild p g a speciella bakgrundserfarenheter, dels stimulera barn och personal att beskriva och 'benämna' sin situation i egna termer.

Tekniken ställer stora krav på lyhördhet genom att presentation av tolkning från observatörens sida kräver balansgång mellan redovisning av personliga intryck samt avvägning mellan vad som kan uppfattas som styrande, provocerande eller stimulerande från personalens sida. Tekniken låter sig bäst förstås i pedagogiska termer där observatören lär ut en metod att strukturera omvärlden, samtidigt som hon själv inskolats och låter sin egen uppfattning revideras, 'omläras', av andras synpunkter och erfarenheter."

#### Interaktiv forskningsmodell; förtydligande av Figur 4.1

När det gäller forskning har man ett vetenskapligt ideal (1) och man har också bakom sig en viss utbildning (2). Man har läst speciell litteratur (3) och kanske har man också tidigare erfarenhet (4) av den miljö, som man skall undersöka. Man har vidare en speciell personlighet (5) och speciella intressen. Alla dessa delar samspelar och skapar den referensram som man har, när man går ut och observerar. Det beror naturligtvis också på de människor (6) som jag möter, hur jag kommer att uppfatta vad jag ser och upplever. I interaktionen med dessa människor (7) skapas den bild jag får av situationen (8).

Att försöka strukturera referensramen har som syfte att visa att mina tolkningar av händelserna på daghemmet är påverkade av en mängd olika faktorer. När det gäller forskning om, bland och med andra människor, påverkar alla dessa faktorer undersökningsresultaten oavsett vilka tekniker man använder i sin undersökning. Inom mycken forskning försöker man i så stor utsträckning som möjligt ställa undersökarens personlighet, intresse och bakgrund åt sidan genom att försöka vara neutral och använda tekniker som inte innebär så mycket kontakt med de människor som ingår i undersökningen.

I motsats till denna typ av forskning har jag "använt mig själv" i undersökningen. Jag har medvetet valt att arbeta med mig själv som en "resurs" istället för att främst betrakta mig som en felkälla. Det är i denna fas som Freires tankar och förhållningssätt kommer in i bilden. Målet är att inte bara registrera andra människors verklighet (t ex subjektivt genom att man bara upplever något personligen, eller mera objektivt genom att man samlar svar på frågeformulär) utan också att konfrontera dessa intryck med de människor som ingår i undersökningen. Det är det sistnämnda som illustreras med hjälp av "feed-back systemet" (9), vilket innebär att jag i Freires anda försökt konfrontera mitt intryck (10) av daghemmet med personalens genom diskussion och dialog. Den reviderade och/eller kompletterade bild (11) som jag får, efter att ha konfronterat mina intryck med deras som arbetar på daghemmet, är förhoppningsvis något som skall ligga i närheten av vad Freire menar framkommer när man tillsammans med andra skall försöka "benämna världen".

#### 4.2 Inledning

Under det första projektåret var mitt mål att i första hand lära känna daghemsmiljön. Framförallt sökte jag efter en form att arbeta efter för att få den helhetssyn på arbetet, som jag tror är viktig. Vilket problem man än börjar med kommer man oundvikligen in på hela förskolans sätt att fungera. Att diskutera könsrollsfrågor blir också mycket en fråga om hur långt man skall gå. Ska man diskutera könsbundet lekmaterial, sagoböcker med gammaldags könsrollsmönster, eller skall man gå vidare? Handlar könsroller om något mer? Kvinnans situation, vår relation till oss själva och varandra - kan och vill vi tala om sådana saker?

I en undersökning vid socialhögskolan i Örebro (Mattisen, Ånevall & Englund, 1974) hade man intervjuat personal vid ett stort antal daghem och kommit fram till att intresset var tämligen svalt när det gällde könsrollsfrågor. Med detta som bakgrund valde jag i samråd med socialförvaltningen ett daghem som man ansåg vara ett daghem av "mellankaraktär", dvs utan alltför påtagliga sociala problem och utan alltför stark social segregation. På daghemmet var personalen måttligt engagerad i könsrollsfrågor, och många var av åsikten att föräldrarna bar huvudansvaret för påverkan av barnen i det här fallet. Den uppfattning jag fick av personalens engagemang i könsrollsfrågor var att diskussionen kring dessa frågor i första hand tycktes vara något av en terminologisk fråga. Vad jag observerade som typiska könsrollsproblem, betraktade personalen i en del fall som problem, men diskuterade dem inte i termer av könsroller. Om t ex pojkarna busade,

såg personalen detta som ett disciplinproblem och beroende på individuella egenskaper hos dem som bråkade, medan jag betraktade problemet ur könsrolls-perspektiv - pojkar har fått lära sig att vara tuffa.

Viktigt under det första året var också att se hur den interaktiva forskningsmetodiken fungerade i praktiken. Man vet ju egentligen ganska lite om hur ett mer djupgående personligt engagemang påverkar forskningsresultaten.

Det visar sig emellertid svårt att på traditionellt vetenskapligt sätt redovisa de resultat och slutsatser man kommer fram till, bl a därför att man själv förändras så mycket under arbetets gång.

Med mitt sätt att arbeta nådde jag fram till slutsatsen att könsrollsfrågan inte går att särskilja från andra viktiga frågor på daghemmet. Därför blir det rimligt att vidga diskussionen om könsrollsfrågan till en debatt om daghemmets sätt att fungera i allmänhet. Förhoppningsvis lägger könsrollsperspektivet till ytterligare en länk när det gäller att bidra till förståelsen för de problem som existerar i dag, vilka otvivelaktigt hänger samman med att det nästan uteslutande är kvinnor som arbetar på daghem.

#### 4.3 Uppfostran av barn från könsrollsperspektiv

I boken "Vad händer med små flickor?" försöker Belotti (1977) att utifrån en tjugoårig erfarenhet av arbete bland barn och mödrar att beskriva sin erfarenhet av de subtila processer som påverkar barnen till sina könsroller. Boken är unik i sitt slag, eftersom den beskriver uppföstringsprocessen ur könsrollssynpunkt, vilket jag inte funnit i samma utsträckning på något annat ställe. Trots kulturella skillnader som man kan finna mellan Italien och Sverige finner man åtskilliga paralleller i uppföstran och tankeväckande undersökningsresultat både från Belottis egen verksamhet och av liknande studier i andra länder angående den tidiga ofta helt omedvetna särbehandlingen mellan pojkar och flickor. Av dessa skäl görs här ett relativt utförligt referat som bakgrund till min egen studie.

Den kultur vi tillhör använder, som alla andra kulturer, alla de möjligheter som står i dess makt för att uppnå hos individer av bägge könen de beteenden som stämmer bäst överens med de värden som kulturen vill att individen ska konservera och föra vidare.

Pojke eller flicka?

I USA t ex är det möjligt att efter femte månadens havandeskap genomgå en undersökning för att få veta fostrets kön. Detta visar vilken betydelse frågeställningen har för föräldrarna. Det finns också en uppsjö av folkliga knep för att ta reda på om det blir en pojke eller flicka.

Flickor är vanligen mindre önskade. Det första barnet ska helst vara en pojke, men det andra kan gärna vara en flicka, speciellt nu när lyckan är

två barn.

När det gäller barnets omgivning har pojkrum ofta striktare inredning och livliga färger, medan flickrum har många småsaker, är fluffigt och pastellfärgat. Dessutom tycks denna inredningsmani hos föräldrarna visa att de på något sätt är medvetna om att könsrollsmönstret är svagt och måste förstärkas.

Läkarens sista ord till modern efter förlossningen och första till fadern är: det är en pojke eller det är en flicka.

Föräldrarnas förväntningar är så olika på pojkar och på flickor, att barnet inte kan låta bli att reagera utifrån dessa förväntningar.

Fram till ett års ålder är vanligen både pojkar och flickor "koketta" och försöker charma andra. Man ser ofta små pojkar som gömmer sig i mammas armar eller bakom en stol, gömmer sitt ansikte och skrattar och blinkar med ögat, fångar betraktarens öga med ett minspel som provocerar och kräver uppmärksamhet. Barnet flyr ju inte men gömmer en del av sig själv. Om flickorna säger man: "Oh, hon är redan en liten kvinna." Pojkarna stimulerar man inte utan ger istället andra modeller. Man straffar dem emellertid inte heller. Eftersom den vuxne inte reagerar positivt på pojkens beteende, slutar han, och istället finner han andra beteenden som får den vuxne att reagera som han vill. Det är av samma anledning som flickan fortsätter, eftersom den vuxne reagerade som hon hoppades. Flickan får höra av de vuxna att hon vinner mer på omvägar och koketteri än på direkt begäran, och så lär sig flickan att använda "jag kan inte", "jag vet inte hur man gör", "skulle ni kunna hjälpa mig" och innesluter dessa meningar i gester och åtbörder som är till för att få hjälp. Hon lärs att få det hon vill och att vara den lilla bräckliga hjälplösa varelse, "oemotståndlig", som de vuxna tycks tycka så mycket om att se. Den vuxna kvinnan kommer att hela sitt liv använda sig av detta beteende till priset av brist på autonomi och en känsla av frustration som naturligtvis medföljer detta beteende.

Imitation och identifikation.

Barnet imiterar först och främst den som är i dess närmaste omgivning och sedan de modeller som finns omkring det, dock utan att sluta imitera de närmaste modellerna. Genom den vuxnes handlande kommer imitationen senare att förändras, beroende på om barnet är en flicka eller en pojke. Mamma- och papparollerna är sinsemellan så till den grad differentierade, att om man identifierar sig med den ena, betyder det att avskära sig från den andra. Vore inte dessa roller (könsrollerna) så strikt avskurna från varandra och så varandras motsatser, skulle det uppstå mycket färre konflikter. Pojkens identifikation med modern betraktas i dag som något degenererat och flickans med fadern som något onormalt.

För flickans rollidentifikation är modellen ofta ständigt närvarande. Hon ser ständigt exempel i varje situation hur hennes förebild uppför sig och uppträder.

Föräldrarna har ofta en mycket stereotypiserad bild av hur barnet bör uppföra sig i förhållande till sin könsroll och korrigerar barnet ständigt med ord. Gör inte så, en flicka gör inte så. Gör du inte så blir du aldrig gift, gör du så blir det aldrig karl av dig.

Pappan är normalt den som går ut på morgonen, går ut i världen som barnen ännu inte känner, den hemlighetsfulla, den man fantiserar kring. Man väntar också på att pappa kommer tillbaka och medför något utifrån. Han är länken: Både pojken och flickan kan drömma om att själva en dag göra som pappa, men det är framförallt pojken som kommer att bli som pappa. Medan flickan liksom mamman har hemmet, det redan utforskade, som sin domän.

Du vuxna har olika krav. Ofta blir man irriterad på en flicka som lär sig vissla men tycker att det är naturligt för en pojke. Om en flicka rycker en leksak ur ett annat barns hand anses hon elak, medan en gosse som gör samma sak visserligen inte är snäll, men det är bättre än att han



är ett mähä. Man förlöjligar ofta en pojke som är rädd, men en flicka ska vara rädd. En flicka får inte smutsa ner sina kläder eller riva sönder dem, men mot pojkar är man mera tillåtande i detta avseende. Det tycks t ex vara ångestskapande att ha en pojke som är lugn och ren och aldrig deltar i vilda lekar.

#### Barnlitteratur.

En grupp vid universitetet i Princetown, New Jersey, analyserade under ett års tid 15 barnbokskollektioner och 144 läseböcker som användes i småskolan. I 881 historier var gossarna huvudperson, medan flickorna var det endast i 334 historier. Gossarna byggde hyddor i träden, utforskade grottor, hjälpte pappa, medan flickorna log, lekte med dockor och katter och bakade kakor. I de 144 böckerna för småskolan (de lägsta klasserna) var alla mammorna hemma, medan i verkligheten 40 % av de amerikanska mammorna arbetar i fabrik eller på kontor. Spännande aktiviteter är förbehållna pojkarna, medan flickorna är späda och ömtåliga varelser.

Undersökningar från flera länder styrker detta resultat, t ex Weitzman. (1972), och visar att könsrollmodellerna i litteraturen och på TV t o m är mer konservativa än i verkligheten.

#### Film.

de Lauwe (1972) har analyserat barn och vuxna i litteratur och film för franska barn. Dessa figurer menar de Lauwe är skapade av vuxna i samklang med deras föreställningar om sig själva och sina föreställningar om barn- domen. Bland de texter som undersökts innehåller de som vänder sig till gossar enbart manliga figurer. De som vänder sig till flickor har 57 % manliga och 43 % kvinnliga figurer. I de texter som vänder sig till både pojkar och flickor dominerar de manliga figurerna överväldigande.

#### De gamla sagorna.

"Man har räknat ut att i Grimms sagor är 80 % av de negativa figurerna kvinnor" (D'Ascia, 1971). Det finns inga kvinnliga figurer som är intelligenta, modiga, aktiva och lojala, t o m de goda feerna har inte styrka i sina egna tillgångar utan i en magisk makt som de förvaltar och som är positiv utan logisk förklaring.

#### Lek och leksaker.

Lekarna överförs från generation till generation och ändrar sig föga. De överförs av de vuxna till barnet och av äldre barn till yngre. "Man finner ofta i vårt förflutna och bland primitiva stammar källorna till de lekar våra barn leker." (Chateau, 1975.) Chateau påpekar att lekar nästan aldrig hittas på och i ytterst ringa utsträckning ändras. Lekarna kommer alltså från föräldrarna, fast dessa ofta tror att det är barnet som hittar på dem.

De flesta leksaker i handeln är antingen pojk- eller flickleksaker. Först har man mobilerna, innan barnet kan hålla något i händerna. För pojkarna väljs båtar, kanoner, bilar, hästar, abstrakta former i varierande färger. Fåglar, ankor, storkar, fiskar, hönor, cirkusdjur, bollar, ballonger, geometriska former används till både flickor och pojkar. Blommor, änglar, snöflingor och små dockor väljs för flickor. Rosa för flickor, blå för pojkar. De som liknar flickor är för flickor. Pojkarna får ha pojdockor eller också djur.

När man ger en docka eller ett kramdjur till en flicka, visar man ofta med gester hur man håller leksaken och hur den vaggas, medan gossar bär sina pojdockor och djur helt annorlunda. Det är inte ovanligt att en pojke håller sin nalle med ett stadigt tag runt halsen.

Man pressar ofta flickorna att fortsätta intressera sig för dockor, också när hennes intresse svalnar, men när pojken börjar strunta i sina, så är det skönt, förefaller den vuxna omgivningen tycka. Man menar att för flickorna är det att lära sig sin kommande roll som mamma. Om pojken har tendens att vilja fortsätta med sin docka, försöker man få honom att leka



aggressiva aktiva lekar.

Om pojken vill leka med dockor i en blandad barngrupp, accepteras detta, för där lär han sig att han får vara pappa eller doktor. Han kan ibland vara barnet, så flickan får öva sig med en verklig docka. Upp till omkring fem-sexårsåldern tycker både flickor och pojkar om att leka lekar som reproducerar och härmar hem och hushållsgöromål. Vid denna ålder passerar flickan utan att märka det från att imitera till att delta aktivt som hjälp. Hon är stolt över att kunna hjälpa till, medan gossen drar sig undan det som han tydligen inte får delta i, och till slut suddar han bort det från sin repertoar. Pojken vet att det inte är till för honom, så han börjar förakta det. Flickan tränas i hushåll och barn för sin kommande roll, tränas och åter tränas kontinuerligt, ända till att även om man låter henne slippa, så sitter det som ett andra skinn på henne att ha ansvar för städning, mat etc.

Neutrala leksaker är ofta de som har ett icke strukturerat material som byggleksaker, mosaik, pussel, modellera, musikinstrument (men trumpet är för pojkar).

För flickor är avsedda miniatyrobjekt som imiterar hushållsredskap, toilettset, köksutrustning, sjuksköterskeväska, dockskåp, strykjärn, badkar, tvättmaskin, dockor med kläder och väskor, hattar etc. Pojkar får transportfordon på mark, luft och hav, krigsbåtar, krigsleksaker, k-pistar, cowboypistoler och indianyxor. Föräldrarna tolererar inte att flickan vill ha en k-pist, inte att pojken vill ha matsalsmöblemang.

Lego är numera både för pojkar och flickor. För pojkar ser man på bild en kille som bygger skyskrapa, torn och hus. Lego för flickor innehåller bitar att bygga inredningar med, t ex badkar, kylskåp, diskbänkar för den framtida hustru-mamma-konsumenten.

Eftersom barnen sällan får annat än det som alla bestämt vara pojk-respektive flickleksaker, kommer de vanligen inte på tanken att begära något annat.

För ett barn betyder att inte följa sin modell att vara utanför och annorlunda, och detta är mycket svårt för barn. Konformismen är nödvändig för dem för att stärka dem och ge dem trygghet i sin identitet. Flickor klättrar sällan i träd, och pojkar gråter vanligen inte i konflikter.

Kompensationen, som man ger åt flickorna men som sätter hinder för förverkligandet av dem själva som individer, är uppskattning av deras skönhet, stor uppmärksamhet vid det yttre och förstärkning av narcissism.

Flickornas uppföstran vore outhärdlig, om de inte fick avreagera sig, t ex vara verbalt häftiga eller visa somatiska reaktioner. Vad som också är utmärkande för flickorna är självaggressivitet och självbestraffningar, så att de kan gråta inte över vad andra gör dem direkt men över vad de gjort mot sig själva för att hämnas andra: Jag ska ta livet av mig, så får dom se sen, och så stortjuter man över hur hemskt det är att man snart är död. Den enda som får veta detta är man själv.

Några amerikanska undersökningar har uppställt listor på lekar klassade enligt deras tecken på manlighet och kvinnlighet. På ena sidan finner vi dock-lekar och lekar som rör hemmet; på den andra finner vi bygglekar och lekar där man använder redskap, vilket betyder att ännu en gång ser vi aktiviteter som står i överensstämmelse med den sociala funktion som karakteriserar de olika könen. Detta fenomen är så iögonfallande, att man undrar hur Eriksson (1959) kan ta till det biologiska argumentet. Han har vid studier av pojkars och flickors lekar kommit fram till att flickorna uppförde och byggde inomhusscener slutna och omringade av möbler. Pojkarna byggde utomhusscener med skyskrapor, torn, gator och torg omflutna av trafik. Eriksson menar att detta hänger samman med att flickornas sexualorgan är gömda och inneslutna och att pojkarnas är yttre.

Man tillåter oftare pojkar att "vilå" sig, att ha tillgång till en rymd och tid där de kan kommunicera med sig själva och reflektera, medan man inte tycks stå ut med att flickorna är "sysslösa". Då måste de hjälpa

mamma med att vika servetter, gnida diskbänken eller liknande.

Pojkar och flickor skiljer sig inte bara åt vad beträffar leksaker och lekar men också genom vad Bried (1961) kallar leksättet. En större aggressivitet, muskelansträngning och strävan efter intensiv aktion möter man hos pojkarna. Hos flickorna finner man oftare riter och ceremonier som liksom förlänger tiden och som får en att underkasta sig formella regler med iver.

Ritueella och ceremoniella lekar.

Många flickor, som varit utsatta för hämning p g a sin för stora vitalitet, nyfikenhet och rörlighet, som bedömts som överdriven, söker försäkring och trygghet i ritueella lekar i ständig repetition. En sådan lek är att hoppa rep. Det är en lek som är rituell, upprepande och begränsad. Man lär sig att hoppa, och inom hoppandets gränser hittar man sedan på tusen variationer.

En annan lek som också är ritualiserad och som kan drivas till tvångsmässighet är att kasta boll. Med sina många invecklade turer och raffinemang kräver detta skicklighet och fenomenal koordination. Tålmod och koncentration leder dit. Ett annat exempel på en liknande lek är att hoppa hage med stenen på skon. Hoppa rep är också en sida av grupplek. På rasten måste ofta alla flickorna vara med och hoppa långrep. Det är inte fråga om biologiska orsaker, man ser hos gossar med kvinnlig identifikation samma mönster. Nu har även flickor långbyxor och behöver inte tänka på hur de sitter med benen eller att inte smutsa ner sig som tidigare, då de var klädda i klänningar och spetsar. Gesterna förändras, men ändå har flickan framför sina ögon en annan modell. Hon kan försöka att undkomma den men knuffas vänligen tillbaka till modellen i ett tillstånd av ständig ambivalens.

Belotti säger att hon med sin kritik av kvinnor inte menar att anklaga dem utan ge en motivation att medvetandegöra sig om den utstådda indoktrineringen, för att de inte en gång till i sin tur ska reproducera den vill hon samtidigt göra dem uppmärksamma på att den går att förändra. Hon menar inte att små flickor ska bli små pojkar utan att man ska ge varje individ möjlighet att utveckla sig så som det passar den bäst och inte så som bäst stämmer överens med en färdigställd, på förhand uppgjord bild av hur barnet ska vara i enlighet med det kön det tillhör. Den förkrympning en pojke utsätts för är lika katastrofal som den flickan utsätts för.

Jag tycker att Belotti tar fasta på något mycket väsentligt, då hon säger att vi förstärker och belönar vissa beteenden hos pojkar och flickor helt omedvetet. Detta innebär att vi själva inte märker hur vi påverkar barnet till ett stereotypt könsrollsmönster. Under en "oförarglig och charmig" yta från vilken vi överför könsrollsmönstret döljer sig ofta stränga regler för hur en pojke eller en flicka i vår kultur får bete sig. Ett medvetandegörande av hur kulturen påverkar oss i detta avseende är viktigt just för att kunna bryta detta mönster. Här har Belotti gett en startpunkt för vidare forskning genom att peka på hur både konkreta och mer psykologiska faktorer i uppfostringsprocessen medverkar till att befasta könsrollerna.

#### 4.4 Beskrivning av daghemmet

Daghemmet, som jag valde, bestod av fyra avdelningar med barn från ett till

sju år. På varje avdelning arbetar en förskollärare och en barnsköterska. Därutöver finns två personer som arbetar i köket samt en städerska. Räknar man in föreståndarinnan och praktikanterna, blir det i genomsnitt 13 vuxna som dagligen vistas på daghemmet. Byggnaden, som är ganska ny, är planerad så att det är svårt att på ett naturligt sätt knyta kontakter, och ett av de få tillfällen när personalen på ett naturligt sätt träffas är i personalrummet under en rast. Daghemmet ligger i närheten av några grönområden och har ett mycket bra läge jämfört med många andra daghem i staden.

Man har inhägnat en liten gård alldeles runt daghemmet, och där håller ofta barnen till och leker. Det är också enklare för personalen att hålla uppsikt över barnen där än i parken eller någon annanstans. På gården finns tre sandlådor, gungor och klätterställning. Eftersom daghemmet är byggt på detta sätt, fungerar gården som tre separata gårdar. Miljön tycks faktiskt på ett effektivt sätt motarbeta kontakt mellan avdelningarna och även förhindra en alternativ fördelning av arbetet.

Daghemmet är snyggt och prydligt, det vimlar av pedagogiskt lekmaterial. Vad man saknar är utforskade vrår och överraskningsmoment. Inne i daghemmet finns långa korridorer mellan avdelningarna, och på varje avdelning finns två rum med dörr emellan. Ofta blir det så att det första rummet utnyttjas mest av personalen, eftersom där finns bord och stolar. I det andra rummet, där det finns ribbstolar och madrasser, håller för det mesta pojkarna till. Rummens planering kan bidra till att skilja pojk- och flickgrupp åt. Det visar sig nämligen att flickorna oftast vistas i det yttre rummet för att t ex rita och måla och tillbringar genom detta mer tid i närheten av personalen. Rummen saknar i de flesta fall (med undantag för gardiner) textilier. Personalen gör sitt bästa för att dekorera och "piffa upp" miljön, och i fönster och på väggar hänger pappdelen av toalettrullar, knappar och pappersblommor.

Daghemmet förmedlar genom sin miljö ingen hemkänsla och gör på mig intrycket av att vara en "institution". Miljön är också enligt min mening i för hög grad en barnmiljö. Det måste finnas en miljö som bättre kan tillfredsställa både barns och vuxnas krav! Vad man saknar inne på avdelningarna är t ex sittmöbler som känns bekväma för personalen. På avdelningen för de minsta fanns ingenting annat för personalen att sitta på än små skumgummifåtöljer och stolar i den höjd, som är lämpad för barn mellan ett och tre år.

För att lära känna daghemsmiljön började jag med att besöka daghemmets olika avdelningar. Under tre månader vistades jag som "vanlig fröken" på

varje avdelning. På detta sätt lärde jag känna både personal och barn. Personalens attityder mot mig varierade från avdelning till avdelning. Några sökte råd av mig, berättade spontant om de problem som fanns i barngruppen, medan andra i bästa fall tolererade min närvaro men inte mer. Det fanns ca 60 barn på hela daghemmet, och att lära känna alla dessa var givetvis en omöjlighet. Jag fick dock en helhetsbild av daghemmet, när jag på detta sätt gick runt på avdelningarna. Jag försökte intressera personalen för de könsskillnader som jag iakttog i daghemsgruppen, men det tycktes inte finnas så stort intresse av att just diskutera de observationer som jag gjorde. När jag lade fram observationsprotokollen, tittade man på dem, men att få igång en diskussion var svårt. Man var däremot i de flesta fall mycket intresserad av att tala med mig om sin arbetssituation.

Mitt första intryck under vistelsen på daghemmet var att atmosfären var lugn och fridsam. Jag tyckte att de olika avdelningarna inte hade mycket kontakt med varandra utan att var och en skötte "sitt". Jag hade också intrycket att beroende på fröknarnas personligheter varierade stämningen och andan från avdelning till avdelning ganska markant. Jag delade personalens villkor under några månader och förde under tiden anteckningar i dagboksform över vad som utspelade sig i daghemsgruppen. Avsikten med dessa anteckningar var att ringa in problemområden och att försöka hitta "teman" i barnens och personalens situation, som jag senare skulle kunna ta upp och diskutera. De iakttagelser som jag längre fram beskriver under rubrikerna "pojke- och flickgrupp", och "kvinnorollen på daghem" är hämtade från dagboksanteckningarna, där jag försökt spåra återkommande teman eller problemområden. För att utöva någon form av kontroll över de spontana reaktioner från min sida som vistelsen på daghemmet åstadkom, hade jag under denna tid återkommande diskussioner med min medarbetare Ingegerd Wedin. Vi diskuterade varför jag reagerade som jag gjorde inför vad jag upplevde, och jag fick på detta sätt en viss distans till upplevelserna. Ingegerd vistades aldrig själv på daghemmet och kunde därför vara förhållandevis neutral inför olika händelser i gruppen. Dagboken blev så småningom en typ av idésamling, när jag senare försökte sammanställa hur jag upplevde miljön ur könssrollssynpunkt.

Det finns mycket att säga om den roll jag själv fick, när jag på detta sätt vandrade omkring på daghemmet, och jag tror att det är ganska viktigt att försöka beskriva vad som inträffade, när jag som forskare försökte bli "en i gruppen".

När jag började på daghemmet, hade föreståndarinnan tjänstledighet. På hennes plats fanns en vikarie, och jag fick den uppfattningen att situa-



tionen på daghemmet skilde sig från hur den vanligen såg ut. Det inträffade saker som annars inte inträffade. Personalkonferensen användes t ex för att lufta känslor kring uppkomna konflikter. Jag tror att om man går in på ett daghem för att göra en undersökning, är det svårt att garantera, att man hamnar i en "normalsituation". Det inträffar lätt saker, som gör att den vanliga rutinen inte helt kan följas, och framförallt innebär ju det att man själv går in i miljön ett avbrott i rutinen. Kanske är detta rentav daghemmets "normala situation" p g a att det ofta är stor personalomsättning på många daghem.

Innan jag med hjälp av dagboksanteckningar försöker ge en bild av daghemmet skulle jag vilja ta upp några saker som jag uppfattar gäller daghemsmiljön i allmänhet. Att lämna bort sitt barn under stor del av dagen eller att som yrke ha hand om andras barn är särskilt för kvinnor en känslig process. Många kvinnor tvivlar på att de gör "rätt" när de lämnar sitt barn på dagis. Samma osäkerhet kan hos personalen yttra sig så att man "tycker synd" om barnen som måste lämnas på dagis. Denna grundläggande osäkerhet kring daghemmets funktion, kvinnors förvärvsarbete samt det faktum att arbetet på daghem till största delen består av relationer och kontakter tror jag att man måste bygga in som bakgrundsförståelse när man tar del av situationer och reaktioner i daghemsmiljön.

#### 4.5 Dagboksanteckningar

Jag har valt att här presentera några utdrag ur min dagbok från vistelsen på daghemmet för att ge läsaren en bild av vad jag upplevde under de första månaderna, som en bakgrund för den fortsatta händelseutvecklingen.

Den första kontakten med daghemmet ordnades genom socialförvaltningen.

Jag skriver i dagboken:

"Av föreståndarinnan möttes jag genast av en allmänt positiv attityd. Hon verkade se det som en fördel, att någon utomstående skulle komma och observera. Det bestämdes att jag skulle komma till kafferasten och då presentera för den övriga personalen vad jag ville göra. Jag sade också att det var en förutsättning att personalen var positiv till att diskutera könsrollsfrågor. Det kunde hon naturligtvis inte garantera, men hon trodde inte att 'någon skulle ha någonting emot det'."

Jag beskriver mitt första möte med personalen så här:

"När vi kom till personalrummet, satt redan ca fem-sju förskollärare och barnskötare samlade runt bordet. Jag presenterades av föreståndarinnan, som sade att jag skulle göra en undersökning på daghemmet och att jag skulle säga något om vad jag skulle göra. Jag berättade ungefär samma sak igen (som jag berättat för föreståndarinnan), och när jag talat färdigt, reste sig alla upp och gick. Därefter kom den andra av de två förskollärarna som för ögonblicket fanns på daghemmet och ytterligare några praktikanter, och nu gick det lättare att prata, eftersom man sade att detta var 'intressant'



och 'viktigt'. En flicka sade med eftertryck ifrån att det 'verkligen var skillnad mellan hur pojkarna och flickorna lekte'. En av förskollärarna påpekade att hon inte tyckte att det var någon speciell skillnad, men tillade att skillnaden som fanns berodde helt på föräldrarna, det var ju 'dom som uppfostrade barnen'. På daghemmet gjorde man inte skillnad mellan pojkar och flickor. Kommentarererna var lite fragmentariska, och någon riktig diskussion kom inte igång. Två av de yngre flickorna märkte jag var intresserade av det hela mer än de andra. Det var de som tyckte att de hade lagt märke till stora skillnader; 'det hör man ju när föräldrarna hämtar barnen att de behandlar pojkarna och flickorna olika, de säger t ex till en flicka, har du nu smutsat ner din klänning igen (medan man sällan hör sådana kommentarer när det gäller pojkarna)'. Man var ganska enig om att det var föräldrarna som bar skulden när det gällde könsdiskriminering.

Under den första tiden på daghemmet beskriver jag mina upplevelser av barnen både som individer och som medlemmar av pojk- och flickgrupp. Här följer ett utdrag av en beskrivning av den första tiden på en småbarnsavdelning:

"Intrycket av idyll sitter fortfarande kvar. Rent fantastiskt är det när man äter. Sju stycken ungar från ett till tre år sitter lugna och tysta vid matbordet. På den lilla avdelning där jag nu arbetar jobbar en barnskötare och en 'tillfällig hjälp'. Barnen är så pass små att de inte kan säga många ord, men man tar kontakt genom att leka, skratta, sjunga osv. De som tjänstgör på denna avdelning är ganska olika sinsemellan. Fröken S. är lite äldre och pratar inte så mycket med barnen, men har fin känslomässig kontakt med flera stycken. De vill sitta i hennes knä och kommer gärna och vill kramas. Fröken B. är yngre och försöker stimulera barnen genom olika aktiviteter. Hon pratar också mera med barnen. Jag fick i dag intrycket att barnen är en smula vilsna, och de söker helst kontakt med de vuxna. De flesta barnen leker ensamlekar, ett undantag är en pojke och flicka, som funnit varandra och leker fint tillsammans. Hon letar fram hans napp och sätter in den i munnen på honom, eller så drar de varandra på en cykel medan de skrattar. Det är tre flickor i gruppen, och de är mer passiva än pojkarna, när det gäller fysisk aktivitet. Pojkarna bygger eller hamrar målmedvetet. Gör flickorna samma saker, verkar det mera förstrött."

Jag får ganska tidigt uppfattningen att fröknarnas personlighet i hög grad sätter sin prägel på atmosfären på varje avdelning.

"Vad som redan framkommer tydligt är att fröknarnas personlighet sätter sin prägel på hela atmosfären på daghemmet (jfr Ladberg, 1974). I dag var det återigen en ny fröken som satte sin prägel på samvaron. En av fröknarna är mycket aktiv hela tiden, hon städar i skåp och lådor, föreslår aktiviteter, klistrar, klipper och ritar, hon är aktiv genom vad hon gör. Den nya fröken är mera aktiv genom sitt sätt att prata."

En av fröknarna på småbarnsavdelningen berättar om sin syn på arbetet, och jag skriver i dagboken:

"En av fröknarna sökte i dag spontant kontakt med mig. Det är väldigt stor omsättning bland personalen, och hon berättade för mig att hon oroade sig för hur det skulle bli nu, när det skulle komma en ny förskollärare till avdelningen. Tillsättningen av förskollärare sköts ju centralt, och hur blir det om man inte passar ihop? Hon menade att det var viktigt att man kunde prata med varandra och att man vågade säga ifrån, när man tyckte att den andra gjorde fel. Men det är svårt att få tid att prata, och hon berättade att det kunde gå en hel dag utan att hon och den andra fröken hade tid att säga ett ord till varandra. Barnen på den här avdelningen kräver

mycket uppmärksamhet, eftersom de är så små. Det är också möjligt att de har blivit vana vid ständig uppmärksamhet. När fröken och jag talade med varandra ungefär en kvart, blev barnen märkbart störda, hängde oss i kjolar-na, och en pojke började till sist att gråta och sa att han ville att mamma skulle komma. Det är inte bra att det är på det sättet, för det är viktigt för personalen att få tid att tala om barnen och att själva få prata med andra vuxna. De vuxnas behov är lite bortglömda i den ordnade barnmiljön. Om fröknarna skall kunna fungera på ett positivt sätt i arbetet behöver dom få prata om sina problem med varandra eller någon annan. Att några timmar i veckan få ventilera egna upplevelser och problem är också något man verkligen önskar sig.

Fröken menade att de som styr och bestämmer aldrig själva har varit på ett daghem och inte vet vad de gör när de planerar. När det gäller praktiska saker påvisade hon bl a hur tokigt byggda vissa saker var på daghemmet. Inne i det rum där skötbordet finns är t ex vasken placerad på andra sidan av rummet, så när man skall byta på ett barn, så måste man först lägga ifrån sig blöjan istället för att slänga den direkt. Skötrummet ligger också så placerat att om man är ensam med barnen, är det svårt att hålla uppsikt över de övriga, om man behöver byta på någon. Det finns inte heller några bra stolar för personalen att sitta på. Det finns en mängd skumgummifåtöljer i barnstorlek, men de är illa anpassade för ryggen, och fröken nämnde också att hon fick ont i ryggen av att hela tiden hålla sig på barnets nivå. Om nu daghemmet skall fungera som 'ett andra hem', så skulle det väl vara naturligt om det även fanns plats för de vuxna på samma sätt som för barnen.

Fröken menade, att det finns goda intentioner men att dessa är föga verklighetsanknutna. I anslutning till att daghemmet skulle vara 'ett andra hem', tyckte hon också att det skulle vara positivt om det fanns manlig personal. Hon menade, att det skulle bli annorlunda stämning om det fanns manlig personal, 'med kvinnor blev det lätt en massa avundsjuka och intriger'. Hon trodde att man skulle 'skärpa sig', om det fanns män på avdelningen. Hon efterlyste också mer kontakt mellan avdelningarna. Eftersom hon tidigare jobbat på ett 'problem daghem', där det var ständiga diskussioner mellan personal, kuratorer och psykologer, som aktivt arbetade på att förbättra saker och ting, tyckte hon att hon nu kände sig isolerad.

Hon antydde också att daghemmet var uppdelat i 'två läger': de som hade hand om de små barnen och de som hade hand om de stora. Hon ville gärna ha kritik och bad mig att säga till henne, om jag tyckte att hon gjorde något 'fel'. Hon påpekade att man lätt blir blind för vad man gör och inte tänker på att ändra sig. Hon talade också om sin allmänna attityd till jobbet och menade att nackdelarna till trots skulle hon aldrig tänka sig något annat jobb. 'Tänk att sitta på kontor och känna sig instängd hela dagarna.' Här på daghemmet hade man ju i alla fall möjligheten att lägga upp dagen lite som man vill. Men hon upplevde arbetstiden som lång. Man börjar ibland klockan sex och slutar i bästa fall vid klockan tre. När man kommer hem, är man så trött att man inte orkar mycket annat. Fröken tyckte också att arbetet skulle kännas mer meningsfullt, om man fick följa barnen under flera år."

Här följer en diskussion mellan mig och den andra fröken S. på avdelningen.

"P. ville förstöra den tavla han målade och var mycket destruktiv när han arbetade. Jag försökte bygga en järnväg, och genast var han framme och tog sönder den och kastade bitarna på golvet. Jag kommenterade det inte utan lät honom hållas. Fröken S. påpekade att jag borde säga till honom 'för han gör det medvetet för att vara stygg'. Han är också elak mot de andra barnen och tar deras saker och slår dem, berättade hon. Vid matbordet 'lägger han medvetet maten i haklappen när han är mätt'. I dag gav han

sig också på den nya pojken och slog honom. För de andra barnens skull, menade fröken S., måste man vänja honom av med detta beteende genom tillsägelse. När man säger till honom, tittar han bort och försöker låtsas som ingenting. P. har varit på daghemmet en månad, och fröken S. har talat med en flicka, som arbetat på daghemmet som P. tidigare varit på, och hon berättar att han var likadan där. Fröken S. säger att hon tänker på riskerna, att P. kan göra speciellt småflickorna illa, och hon upprepar flera gånger att man måste se till att han inte förstör för de andra barnen. 'Börjar en unge att bete sig på ett sätt följer de andra genast efter.'

Jag undrar vad det kan bero på att pojken är på detta sätt, och fröken menar att det är något i hemmiljön. 'Pappan verkar så nonchalant.' Det verkar som P. inte törs visa det han verkligen känner, när pappan kommer för att hämta honom. 'Han blir då alldeles tyst.' Fröken berättade om pappan. Man hade 'drop in' för föräldrarna och bjöd på kaffe, vilket inte pappan hade tid att dricka. Han frågade bara var hans 'drummel' var. Därefter gick han in i rummet där det visades diabilder och satt under tiden som bilderna visades och frågade vad varje sak föreställde (bilderna visade Snövit och de sju små dvärgarna). När han suttit där en kvart, sade han adjö och tackade för kaffet, antagligen ett långsökt skämt, och fröknarna blev irriterade. Jag frågade fröken B. vad hon trodde att det berodde på, och hon menade att pappan kanske var blyg.

Fröken S. verkade dock arg på alltsammans och kom ideligen tillbaka till att vi var tvungna att säga till när P. var stygg. Jag frågade om det fanns någon speciell aktivitet, som han tyckte om där han inte visade detta destruktiva beteende, men fröken påstod, att han var lika i alla situationer. Jag menade att han kanske ville ha uppmärksamhet när han betedde sig som han gjorde och undrade om man skulle ägna sig mer åt honom. Jag försökte själv göra det och tyckte att han blev lugnare. Detta avvisade fröken S. med att säga att det inte fanns tid att ägna speciell uppmärksamhet åt något speciellt barn. Fröken S., liksom fröken B. beklagade sig också över att arbetstiden är orimligt lång. Hon är anställd som vikarie."

Ganska snart kom jag i kontakt med konflikter i daghemsmiljön. Jag beskriver den första personalkonferensen så här:

"I dag på kafferasten frågade en av förskollärarna om jag inte ville komma på personalkonferensen på kvällen. Hon berättade att hon hade tänkt föreslå att man skulle göra en gruppdynamisk övning. All personal var närvarande och satt i kafferummet kring ett långbord, där man åt sallad och drack öl. Föreståndarinnan gick igenom en del praktiska frågor och sade att man hade tänkt sig att avsluta med en lek, där vi skulle dela in oss i två olika grupper och 'lägga ett pussel'. Hon förklarade inte närmare vad det gick ut på, och det kom genast en våldsam reaktion: 'Va då lägga pussel, man skulle väl inte gå på personalkonferens och lägga pussel. Vad gick det ut på, vem hade hittat på det?' En barnskötare upprepade frågan om och om igen: 'Lägga pussel på personalkonferens, vad skulle det tjäna till' osv osv. En annan av barnskötarna slog ifrån sig och sade att hon vägrade ställa upp. Reaktionen var mycket häftig, och det slutade med att hon gråtande sprang ut ur rummet.

Jag frågade vad bakgrunden till det hela var. Den som hade kommit med förslaget kunde väl berättat vad det hela gick ut på. Fröken V. berättade då att hon talat med psykologerna, som kommer en gång i veckan, om att hon tyckte att personalkonferenserna inte gav någonting och att hon även hade talat med övrig personal, som flertalet var av samma uppfattning. Av psykologerna hade hon fått förslaget med pusslet. Det hela uppfattades tydligt som om hon gått bakom ryggen på personalen. Det visade sig också finnas en gammal konflikt mellan dessa barnskötare och fröken V., vilken grundade sig på att hon vid ett tillfälle föreslagit att hon skulle arbeta tillsammans med en annan förskollärare för att få nya impulser. Detta hade upp-



fattats som en stark kritik gentemot barnsköterskorna, som upplevde sig nervärderade.

Man förde en lång diskussion kring attityden och skillnaden mellan barnskötare och förskollärare. Barnskötarna gör samma jobb som förskollärarna, men betraktar sig som mindre värda. Föreståndarinnan sade också att det hette i arbetsbeskrivningen att förskollärarna hade det pedagogiska ansvaret. Förskollärarna påstod samtliga att de inte ville ha det så. Dock framkom i fröken V:s attityd att det var någonting hon saknade hos barnskötarna. Tydligt är det så att barnskötare är negativt inställda mot 'inblandning utifrån'. De är inte pigga på experiment av något slag och känner sig hotade av folk med högre utbildning än de själva. Vad man även talade om, som man ville ha en förbättring i, var att om man var missnöjd med någon skulle man gå direkt till den personen och inte tala bakom ryggen. Man återkom gång på gång till att vad man önskade var, att kunna tala direkt till varandra och framföra sin kritik till den person det gällde. Alla enades om att man skulle försöka bättra sig i det avseendet. Alla frågor och kontroverser som togs upp mottogs mycket personligt, och alla som var inblandade i konflikten kände sig mycket kränkta. Man övergick snabbt till praktiska bestyr, började duka ut och syssla med praktiska detaljer, när stämningen blev laddad.

Det obehagliga som kvarstod var att fröken P. hade rusat ut och inte velat delta. Dagen därpå sade fröken V. vid kaffet att de som var intresserade av att lägga pusslet kunde ställa upp på middagsrasten. Vi som gjorde det var sex stycken av de yngre, föreståndarinnan, förskolläraren V., jag, två barnskötare (varav den ena jobbar tillsammans med fröken V., den andra går runt på avdelningarna för materialvård) plus en ung praktikant. Experimentet var en samarbetsövning som skulle stärka gruppkänslan mellan de deltagande."

De konflikter som kom upp ställde mig i en knepig situation. Jag hade ju ambitionen att genomföra min undersökning, och med den metodik som jag hade valt så ställde mig konflikterna inför ett ställningstagande. Några dagar efter personalkonferensen skriver jag:

"På kafferasten diskuterades ett möte om barnböcker som hållits på onsdagskvällen. Sju stycken hade anmält sig, men bara två hade kommit, därav fröken P. Det märktes att hon var sur för att inte fler hade kommit. Man hade beställt kaffe, och det hade dukats för alla sju, och hon tyckte att det var fel att inte alla ställt upp.

Det märktes att problemen från personalkonferensen inte var utagerade, för stämningen var inte särskilt god i pausen. Jag tycker jag själv får en särställning på daghemmet, som jag inte trivs med. Personalen förväntar sig att jag skall komma med lösningar och försöka leda dem. Jag känner att jag varken kan eller vill leva upp till de kraven. Jag kan ge impulser, men det är inte meningen att jag skall leda personalen.

När jag var sjuk, funderade jag mycket på min egen roll på daghemmet. Vad jag framförallt irriterades av var mina försök att vara opartisk. Jag ville inte ta ställning i de konflikter som uppkommit för att inte stöta mig med någon och för att jag tyckte att båda parter handlat 'fel'. (I den situationen kan jag förstå föreståndarinnans roll, eftersom hon bör stå på god fot med all personal för att ha möjlighet att samordna.) Jag tyckte t ex att barnskötarna var mycket låsta och att de visade en oförmåga att se annat än angrepp på sig själva, så fort man skulle diskutera något. Det fanns ingen vilja till öppenhet, och denna begränsning gjorde mig pessimistisk. Jag tyckte också att förskollärarna var en smula psykologiska och ville inte heller de gå halva vägen utan agerade en aning provocerande.

Uppdelningen i olika personalkategorier med olika löner och olika status, trots att man utför samma arbetsuppgifter, gör att grundförutsättning-

arna är ojämlika. Hur daghemmet är byggt har också stor betydelse. I dag var vi på förmiddagen och besökte ett helt nytt daghem, som just var byggt på ett sånt sätt som man skulle önska att detta daghem var. Från varje avdelning fanns förbindelse till en gemensam lekhall, där personalen på ett naturligt sätt hela tiden träffades. Vad som framförallt nu saknas är ett gemensamt utrymme, som i anslutning till arbetet gör att man möts på ett naturligt sätt. Som det är nu är det endast kafferasterna som blir mötespunkter, och dessa blir ofta spänningsladdade för att man inte utöver detta har något med varandra att göra."

Jag försökte hämta stöd från vad Freire skrivit:

"Man måste som Freire säger lita på varje människas inneboende möjligheter till förändring, och detta sker 'genom kärlek till människorna' och genom att man 'når ett hopp när det gäller människans egen förmåga'. Jag har upptäckt hur fruktansvärt viktigt detta är i mitt arbete på daghemmet. För att kunna förändra något, måste det i kontakten mellan mig och daghemmet och inom personalen finnas en anda av att vi tycker om varandra, inte bara så vi står ut med varandra utan att vi verkligen gillar varandra. Jag tror att det är i andan, atmosfären eller känslan (vad man än vill kalla alla osynliga trådar mellan människor), som en del förändringsprogram brister. Det är lätt trots allt tal om motsatsen att pådyvla andra människor sina idéer. Jag tror sociala och politiska projekt ofta lider av denna slagsida och att det någonstans finns en känsla hos de människor som genomför dem att de bäst vet hur saker och ting skall vara. De som vill förändra eller påverka måste syna sina egna motiv och intentioner i sömmarna inte bara en eller två gånger, utan HELA TIDEN. Det låter ju enkelt när man säger att man måste lära sig att man har mycket att lära av varje människa, och de flesta menar naturligtvis att det är riktigt, men få känner inifrån att det verkligen är på det viset. Vi ser inte varandra som jämlika, och hela jämlikhetstanken hänger fritt och svävar i luften, så länge den inte har någon motsvarighet inom människorna."

Det var väldigt svårt att ta upp och prata om vad som hade inträffat på daghemmet. Efter de konflikter som varit lade man liksom på ett "lock".

"Fröknarna ler hela tiden, i alla sammanhang och försöker att på ett närmast magiskt sätt skapa en atmosfär av vänlighet genom att visa upp ett glatt ansikte, som tar udden av all kritik och framförallt får all kritik att verka som intrång och som ett försök att förstöra den trevliga atmosfären. Genom denna attityd av välvilja och vänlighet förhindras alla försök till kritik. Genom att behaga och vara snäll försöker man uppnå de mål som man har. Jag har märkt att min närvaro på daghemmet påverkar personalen. Några tar det som en inspiration och tar själva initiativet till diskussioner, andra 'försvarar' sina uppfostringsmetoder inför mig. Jag har märkt att när jag varit tillräckligt länge på en avdelning, så fröknarna känner förtroende för mig, kommer de själva och vill diskutera olika problem. Syftet med projektet är ju att sätta igång en process hos deltagarna själva, men jag trodde inte att det skulle vara så lätt att jag genom min blotta närvaro kunde sätta igång dessa reaktioner. Att man under lång tid haft motsättningar och konflikter bland personalen, fick jag veta genom att några bland personalen anförträdde mig detta. Man väddade också till mig att hjälpa till att lösa dessa konflikter."

Jag gick runt på varje avdelning på daghemmet för att lära känna alla ordentligt. Så här beskriver jag avdelningen 3-5 år:

"Jag börjar så småningom bli vän med pojkarna på den avdelning där jag nu är. När de väl lärt känna mig, viker aggressiviteten till en del, men de är fortfarande våldsamma och talar om att de skall döda mig och varandra. Om jag berättar om barnen ett i taget, kan jag kanske ge en bild av



situationen på avdelningen:

J. är ledare för hela gruppen, och de andra barnen hyser stor respekt för honom. Han var mycket avvaktande och aggressiv mot mig i början, men efter en vecka har han fått mer förtroende för mig. Att jag deltagit i deras pojklekar har uppskattats och var antagligen det som bröt isen mellan oss. Att jag pratat med honom har inte hjälpt, men när jag lekte en lek som gick ut på att jag öppnade dörren och sade bu, lossnade det (sedan skulle vi leka hur länge som helst att jag öppnade dörren och sade bu). J. har en enorm betydelse för de andra barnen som 'modell'. De andra tar efter honom och vill hålla sig väl med honom. J. har mycket bestämda åsikter och tar ofta initiativet till lekar. Han bråkar ofta med en annan ganska passiv kille, R. R. är rätt tyst och har en förmåga att göra passivt motstånd, när något går honom emot. Han lägger sig ner på golvet och säger ingenting. Tillsammans med de andra grabbarna kan han bli våldsam och aggressiv. Mot mig har han varit 'tjurig' och vill inte ta kontakt. Han hänger på ett passivt sätt med J. utan att engagera sig. K. är öppnare, men märker han att andra är aggressiva, tar han efter dem. J. har två sidor. Han var fruktansvärt aggressiv mot mig till en början, men kan inte dölja att han gillar mig. Ibland säger han att han skall döda mig och att han skall förstöra mitt hus, han skriker i högan sky och slår på mig. Ändå känner jag att han tycker om mig, men att han saknar uttrycksmedel för att visa det. Han leker med flickorna ibland och klär ut sig i klänning. Han har svårt att visa känslor annat än genom skrik och bråk. F. är ganska lugn och sällig till sitt sätt. Han bryr sig inte så mycket om ifall andra bråkar med honom, han har ofta långa fantasilekar för sig själv som ofta handlar om eld, han ska göra en brasa och han skall hämta brandkåren, han kan också leka att han är sjuk. Under inflytande av de andra grabbarna kan också han bli aggressiv och bråkig. Pojkgruppen är mycket styrd av J., och gruppen som helhet är oerhört aktiv. Man rusar ofta runt och gallskriker. Det är mycket vanligt med konflikter, som går ut på att någon tar en leksak från en annan. Det är nästan alltid det som ger upphov till bråk. Det är fröknarna som löser konflikterna och griper in genom att fästa uppmärksamheten på något annat, eller försöker få barnen att förstå att de kan dela på leksakerna eller leka tillsammans. Ofta vänder sig barnen till fröknarna och gråter och skriker och säger 'han tog min mössa' osv.

Killarna håller mera till i det rummet där man får springa och leka, medan flickorna mera leker i det andra rummet, där fröknarna mest är. M. är den av flickorna, som har 'starkast personlighet'. Hon har ett våldsamt temperament och kan växla från att vara 'söt och rar' till våldsamma lymnesutbrott, då hon släss, är aggressiv, räcker ut tungan osv. Man har inte känslan av att aggressiviteten hos henne är av samma sort som hos pojkarna där den verkar 'sitta mera på ytan'. Hos M. kommer den liksom inifrån och står i stor kontrast mot hennes 'snälla sidor'. Hos flickorna finns inte samma tendens till ledarskap som hos pojkarna, och de leker ofta två och två. M. är mycket tillsammans med A., som är ganska passiv. De leker fantasilekar, mycket ofta att de är djur. A. är kramig, kommer och vill sitta i knäet, och vill att man skall hjälpa henne med olika saker. Hon är klumpig och spretig i sina rörelser och har lätt för att ta till lipen och springer till fröknarna och söker tröst. H. är stor för sin ålder och 'förstår' saker och ting. K. är också stor och mogen för sin ålder, och hon är intresserad av en massa saker och har lätt för att komma ihåg. Alla barnen i den här gruppen leker mycket fantasilekar, som ofta handlar om att de är djur. Flickorna är mer målinriktade i det de gör och är stillsammare än pojkarna. Flickorna leker för sig och pojkarna för sig, någon gång kan R. vara med bland flickorna, även F. någon gång. Flickorna leker mera två och två än pojkarna.

Personalen består av P., en äldre barnskötare och M. P. är fantasi-full och aktiv och mycket traditionell i sitt tankesätt. P. tycker att det är viktigt att barnen lär sig att tacka för maten och att de är snälla mot

varandra. Hon går in för att de skall uppföra sig fint. Hon har attityden gentemot mig att 'visa upp' avdelningen. Hon är mån om att göra sitt jobb perfekt, enligt normer hon en gång blivit lärd. Hon försvarar sitt handlingsmönster hela tiden, utan att jag kritiserat henne."

De spänningar och konflikter som finns gör naturligtvis att jag funderar över orsakerna till dessa:

"Jag och flera med mig tycker t ex att äldre barnskötare är mycket svåra att samarbeta med. Detta kan bero på att vi på detta daghem som tycker så är unga och tillhör en annan generation med andra värderingar och ideal. Hade vi varit äldre, hade problemet inte varit en generationsklyfta utan kanske mer en utbildningsmässig klyfta. Det handlar om människor från olika förhållanden som på något sätt skall nå förståelse. I de flesta utvecklingsprogram är det utbildade människor, teoretiskt kunniga människor som skall möta människor utan utbildning, utan teoretisk skolning men med praktisk erfarenhet av olika slag. Flera bland personalen och även jag själv upplever alltså att vi har problem med fröken P., som p g a annan utbildningsmässig tradition och lång praktisk erfarenhet inte tycker hon har något nytt att lära. Jag har mött denna attityd förut hos kvinnor i samma ålder och med samma bakgrund. Detta motstånd mot förändring möter man naturligtvis inte bara hos en viss människotyp, men det finns i varje miljö någon person som har detta motstånd mer accentuerat än andra och som sätter en käpp i hjulet. Denna persons agerande är ofta mycket uttalat och färgar av sig på stämningen i gruppen, där åsikterna ofta kan vara ganska flytande och man helst inte vill avvika. Finns det en person som bryter mot detta mönster, får hon en mycket stor betydelse. Ofta för att denna kvinna uttrycker starka sympatier för och emot, aktualiserar hon de andras anpassningsbehov och inte klart uttalade ställningstagande i olika frågor.

Det finns en annan fröken på daghemmet, fröken V., som också har en stark personlighet, klart deklarerar sina åsikter, griper aktivt in i skeendet och visar vad hon tycker. Kring dessa två personligheter cirkulerar den övriga personalen. Man söker en ledare, och när jag kom till daghemmet, upplevde jag att man även i mig försökte se en sådan (till saken hör att på detta daghem är föreståndarinnan ingen ledartyp, och jag tror att man p g a detta kände sig utlämnade åt sig själva). Personalen har alltså en mängd behov och önsknings, som inte är tillfredsställda.

Genom fröken P. började jag att tänka på alla de psykologiska mönster som existerar på en arbetsplats med enbart kvinnor och vilka specifika känslor detta uppväcker. På ett djupare plan har alltså en arbetsplats där det bara arbetar kvinnor alldeles specifika problem och mönster som man måste arbeta med."

På nästa avdelning, 4-5 år, är personal och barngrupp helt annorlunda än på den föregående. Här arbetar fröken V. som vågade säga vad hon tyckte på personalkonferensen. Jag har lätt att få kontakt med henne, och hon är intresserad av allt nytt. Just när jag börjar på denna avdelning, seglar en ny konflikt upp på daghemmet:

"Konflikten gäller en julfest, som skulle ha ägt rum på en av båtarna över till Köpenhamn. På personalkonferensen bestämdes på förslag från en av de äldre fröknarna att man skulle åka båt till Köpenhamn. Men senare framkom att man egentligen inte ville detta men p g a trycket från bl a fröken P. gått med på förslaget. Nu tyckte de yngre fröknarna att det skulle vara roligt att gå på ett ställe där det var dans, och det visade sig finnas en restaurant där man dels kunde äta i en separat matsal och dels om man ville senare kunde gå in i nattklubben och dansa. Dansstället dit man planerade att gå är ett typiskt ungdomsställe, och de äldre tyckte

naturligtvis att de inte passade in."

Parallellt med de personalkonflikter jag var med om fortsatte jag att gå runt på varje avdelning och delta i arbetet och prata med barn och personal, och jag ser stora skillnader mellan pojk- och flickgrupp:

"Jag har nu varit på avdelningen för barn mellan 5-6 år. Ett gäng 'busiga killar' gör det omöjligt att hålla någon som helst disciplin. Jag resonerar med förskolläraren om vad detta kan bero på. Hon tror att det beror på att pojkarna saknar en uppgift att sysselsätta sig med. De är så stora att de har tröttnat på att bara springa omkring och leka, och man kan också anta att de är trötta på själva daghemsmiljön. En del har vistats på daghem sedan de var små och daghemmet erbjuder inga nyheter för dem längre. Man märker också om man försöker intressera dem för något nytt, genom att berätta något eller föreslå lekar, att detta är mycket uppskattat. För att avleda deras bus försöker vi olika lösningar. Eftersom de förefaller oerhört motoriskt aktiva, är det kanske så att de helt enkelt behöver 'avreagera sig', och vi tar med dem på en promenad till havet där de 'får springa av sig'. Ett problem där är att personalen måste hålla uppsikt över barnen, och eftersom alla ungar naturligtvis springer iväg ner mot vattnet där de inte får vara, blir hela promenaden tröttsam för personalen, som måste springa och ropa dem tillbaka hela tiden. Det verkar dock inte som barnen blir lugnare av promenaden, deras energi verkar outtömlig. Det är pojkarna som hela tiden är 'olydiga' och som uppmärksamheten koncentreras på.

En dag föreslår jag att vi skall göra masker och spela teater. Jag ritar en mask på försök, och därefter vill (flickorna speciellt) att jag skall göra exakt likadana masker till var och en. Pojkarna visar prov på lite större fantasi och gör egna masker. De flesta masker är grymma och otäcka, och när man är klar med sin mask, försöker barnen skrämma varandra genom att springa omkring och morra och skrika. Jag säger att vi nu skall hitta på en pjäs och att pojkarna, som är klara, kan gå ut och tänka ut något att uppföra. Därefter samlas vi i ett annat rum, där pojkarna skall spela upp sin pjäs för flickorna. Pojkarna kommer in, skjuter på varandra och skriker. Flickorna sitter tysta och tittar på. Man kan inte hitta på någon 'story' utan fortsätter lite på måfå att springa omkring. Jag försöker hjälpa dem att hitta ett tema och föreslår att de kan spela cirkus, men de blir mest förvirrade och lyckas inte hitta någon gemensam nämnare. När det är flickornas tur, vågar de inte spela något för pojkgruppen och alltihop upplöses, eftersom man strax skall äta.

Ett omtyckt nöje för pojkarna är att kasta modellera i väggen. Detta är någonting man inte får göra för 'leran skall användas till annat'. Man springer runt och skriker och slänger leran i väggen, och personalen försöker förgäves få dem att upphöra med detta. Ute på gården fortsätter pojkarna med sitt bus. En dag roar de sig med att binda fast en flicka med ett hopprep vid en av pålarna, tills hon börjar gråta, och personalen får hjälpa henne loss. Flickan låter sig helt passivt bindas och verkar först närmast road av det hela, men när hon märker att hon verkligen sitter fast och inte kan komma loss, börjar hon gråta. Därefter fortsätter pojkarna att binda varandra, men till skillnad från flickan lägger de ner mycket större energi på att komma loss och lyckas i de flesta fall. De nya fröknarna, en praktikant och jag, utsätts för diverse trakasserier. Man kastar sand och hotar att kasta sten på oss. När vi leker med dem och jagar dem, upphör aggressionerna. Man har ingen känsla av illvillighet hos barnen, och personalen säger också att det är typiskt 'barnbus'. Hos några pojkar märks emellertid en rädsla som tar sig uttryck på detta sätt. Man känner att de egentligen är ömhetssökande. En av fröknarna påpekar också detta, när hon kramar om en av busfröna och säger: 'Du vill ju egentligen bli kramad eller hur?' Pojkarnas ömhetsbehov visar sig oftast på ett indirekt sätt och slår ofta över i sin motsats.



'Samlingarna' används av pojkarna till att sabotera samvaron. Detta sker genom att man gör tvärtemot vad som krävs. En dag har man varit på muséet, och personalen försöker få barnen att berätta vad de sett där. Man svarar då 'ingenting', 'kiss' eller så svarar man inte alls. Flickorna är passiva, några svarar lydigt, medan de flesta tiger. Det är några pojkar som helt dominerar samvaron, och uppmärksamheten koncentreras på dem för att försöka att disciplinera dem något. Personalen tar det mesta av 'busigheten' med ro och en smula humor, men allt stöj och skrik verkar tröttande, och ibland förlorar man naturligt nog tålamodet och det är alltid pojkarna som får tillsägelse.

Flickgruppen gör ett 'blekt' intryck, de märks inte så mycket, de leker mera stillsamma lekar och håller sig för sig själv. Det är bara en flicka, som leker med pojkarna. Hon är lite större än de övriga. I denna ålder är pojkarnas dominans över flickorna mycket tydlig."

#### Övergripande teman i daghemsmiljön

Efter att ha vistats på daghemmet några månader kom jag fram till några övergripande teman som jag tyckte dominerade daghemsmiljön.

När det gällde de vuxna, var upptäckten att de vuxnas behov inte var tillräckligt tillgodosedda en av de viktigaste iakttagelserna. Personalen hade ett starkt behov av att få tala om sin arbetssituation, och det uppstod mycket lätt konflikter inom personalen. Att kunna tala om dessa konflikter visade sig mycket svårt, och i detta sammanhang bidrog personalens alltid leende och vänliga attityd till att lägga lock på problemen. När det gällde barngruppen, var skillnaden mellan pojk- och flickgrupp mest markant. Barngruppens ledares totala dominans var också en viktig iakttagelse. Det var dessa iakttagelser som jag önskade diskutera med personalen.

#### 4.6 Schematisk beskrivning av händelseutvecklingen på daghemmet

För att beskriva mitt sätt att bearbeta vad som inträffade på daghemmet har jag listat de viktigaste händelserna, interaktionen mellan mig och personalen och de successiva förändringarna i mitt synsätt under arbetets gång. Den interaktiva metodiken leder så småningom fram till att man tydligt ser de motsättningar som finns på daghemmet mellan olika personalkategorier, mellan olika generationsgrupperingar och mellan olika kvinnosyner. Detta får konsekvenser för hur man ser på sig själv och sin relation till barnen. Barnen å sin sida assimilerar denna atmosfär som så tydligt präglas av motsättningar.

| HÄNDELSE SOM<br>INTRÄFFADE                                                                      | INTERAKTION MELLAN<br>MIG OCH PERSONALEN                                                                                                                       | TANKEGÅNGAR JAG ARBETAT<br>UTIFRÅN SAMT INSAMLADE DATA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ht-74                                                                                           |                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| A.<br>Jag arbetar som "vanlig fröken" och stannar några veckor på varje avdelning.              | Personalen ger mig lite av en expertroll, inte bara i fråga om ämnet för min undersökning utan också barnuppfostran i allmänhet samt synen på personalproblem. | Jag för dagbok där jag beskriver och analyserar vad som händer, dels <u>a.</u> inspirerad av Freire (låta människor själva definiera sina problem/könsrollsproblem/ samt försöka finna centrala teman i tillvaron), dels <u>b.</u> utifrån synsättet att det är kvinnor som präglar miljön (analysera det specifikt kvinnliga i arbetssätt, attityder, sätt att lösa konflikter osv som får konsekvenser för barnen). |
| Vt-75                                                                                           |                                                                                                                                                                | ↓                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| B.<br>Jag utformade en enkät, där personalen anonymt kan säga sin mening angående konflikterna. | Några reagerar negativt mot enkäten. Jag förändrar mitt arbetssätt.                                                                                            | Denna inställning leder mig in på personalens konflikter med varandra och utgör en bakgrund till mitt försök att belysa konflikterna i <u>enkäten</u> .                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Vt-75                                                                                           |                                                                                                                                                                | ↓                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| C.<br>Jag konstruerar ett könsrollspaket, som jag går runt med på avdelningarna.                | Några reagerar positivt gentemot könsrollspaketet. Jag upplever besvikelse p g a att man inte försöker reda ut konflikterna.                                   | Jag ser att könsrollsproblemen upplevs mer avskilda och begränsade, och jag konstruerar ett <u>könsrollspaket</u> bestående av bildmaterial, sagor, intervjuer och observationer för att ge ämnet större konkretion.                                                                                                                                                                                                  |
| Vt-75                                                                                           |                                                                                                                                                                | ↓                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| D.<br>Jag slutar på daghemmet.                                                                  | Jag upplever starka motsättningar mellan olika ideal på daghemmet.                                                                                             | Även detta arbetssätt leder mig in på personalens konflikter. De konkreta försöken att bearbeta könsrollerna blir till krusningar på vattenytan. Därunder döljer sig skarpa motsättningar mellan kvinnor med olika ålder och utbildning, vilket resulterar                                                                                                                                                            |



| HÄNDELSE SOM<br>INTRÄFFADE                                                                            | INTERAKTION MELLAN<br>MIG OCH PERSONALEN                           | TANKEGÅNGAR JAG ARBETAT<br>UTIFRÅN SAMT INSAMLADE DATA                                                                                                                                                                         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ht-75                                                                                                 |                                                                    | rar i olika uppfostrings-ideal och kvinnosyn.                                                                                                                                                                                  |
| E.<br>Jag skriver ned vad som inträffat på daghemmet i en arbetsrapport.                              |                                                                    | Här upphör dialogen med daghemmet.<br>↓                                                                                                                                                                                        |
| Vt-76                                                                                                 |                                                                    | Jag tar själv ställning för ett uppfostringsideal som betonar vikten av öppenhet och kommunikation och där jag solidariserar mig med personal som har en vilja att diskutera.                                                  |
| F.<br>Jag återknyter kontakten med en av förskollärarna på daghemmet för att fortsätta att diskutera. | Dialogen fortsätter mellan mig och E. och några nya förskollärare. | ↓<br>Jag solidariserar mig med kvinnor bland personalen som önskar en förändring av den traditionella kvinnorollen och vad till den är knutet av föreställningar om nästkommande generations uppfostran av flickor och pojkar. |

#### 4.7 Olika faser i arbetet på daghemmet

Mina erfarenheter och upplevelser under hösten på daghemmet försatte mig i en svår situation. Min kommande uppgift var ju att mer ingående studera och diskutera könsrollsfrågor på daghemmet. Men hur skulle detta kunna genomföras, när personalen var uppdelad i olika "läger", där några inte ens hälsade på varandra? Att en utomstående kommit in på daghemmet såg flera som en räddning. Man hoppades att en neutral part skulle komma med synpunkter på hur man skulle få ordning på personalproblemen. Min primära uppgift i projektet var ju inte att lösa personalproblem, men samtidigt fanns inbyggt i min metodik ett förhållningssätt, som gick ut på att jag skulle ta hänsyn till "den speciella miljö som varje enskilt daghem utgör" (jfr projektplanen, avsnitt 4.1). Menade jag allvar med att tillämpa den interaktiva metodiken, så skulle jag "utnyttja interaktionen mellan försöksledaren, barn och daghemspersonal"... "som en medveten grundläggande strategi för att utforska gruppens specifika problem och strukturer" (projektplanen, s 52). I projektplanen angav jag också som viktigt att betrakta skillnaden mellan ideal och realiteter, när man skulle föra ut nya idéer i dag-

hemsmiljön.

"När det gäller att föra ut idéer i dagens förskola, när det gäller att förbättra de pedagogiska metoderna, tycks den grundläggande problematiken ligga i det praktiska genomförandet i den konkreta verkligheten, där idealen möter realiteten och där man har att handskas med en situation fylld av motstridiga värderingar och ideal." (Projektplanen, s 52.)

Jag visste inte, då jag skrev ovanstående, hur direkt tillämpligt detta skulle vara på det daghem som jag själv hamnade på.

Från flera håll framkom alltså när jag vistades på olika avdelningar, att man önskade att jag skulle ta mig an personalproblemen. Självt började jag också inse att detta var en förutsättning för att komma åt de påverkansmekanismer som styr könsrollerna.

Jag anser att en bättre vuxenkontakt skulle kunna lösa upp ett negativt beroendeförhållande till barnen. Som det nu är kan personalen inrikta sig på att få känslomässig tillfredsställelse genom barnen i en miljö som ibland understimulerar dem (jfr situationen för en kvinna som inte trivs i hemmafrutillvaron). Detta är ett viktigt skäl att ägna personalen större uppmärksamhet.

När jag började på daghemmet, ville jag studera barnen och diskutera med personalen kring vad jag såg. Jag hoppades även att några bland personalen på eget initiativ var villiga att diskutera sina arbetsmetoder. En del var också mycket intresserade av att jag skulle kritisera och komma med synpunkter: "Man blir så lätt blind för vad man gör och tänker inte på att ändra sig." Jag intog till att börja med en avvaktande och lyssnande attityd. Jag tyckte jag själv hade mest att lära till att börja med. Vid årsskiftet kom daghemmets föreståndare tillbaka (hon hade varit tjänstledig). Stämningen på daghemmet hade då varit spänd en längre tid. Jag samtalade med henne, och för att underlätta hennes arbete och skapa ett gott samarbete mellan henne, mig själv och den övriga personalen, föreslog jag att jag skulle göra en skriftlig förfrågan (se bil. 1), som behandlade konflikterna under hösten. Genom detta skulle föreståndaren också få en klar bild av vad som hänt, istället för att hon bara "kände på sig" en massa saker som gjorde henne osäker. Jag hoppades också att de låsta positioner som personalen befann sig i skulle kunna förändras. Man föreföll inte riktigt våga säga vad man tyckte, men nu fanns alltså möjligheten att anonymt säga sin mening.

Jag tog upp frågor som vad man ansåg personalkonferenser skulle användas till, vad man ville diskutera, hur man upplevt de konflikter som uppkommit, vad man trodde de berodde på och vad man ansåg vara bästa sättet att lösa dem. För varje fråga presenterades olika svarsalternativ. Några blev nu plötsligt rädda "att jag skulle skriva en bok som Gunilla Lad-

bergs, och var det inte könsroller jag hade kommit dit för att studera"? När man i klartext läste om vad som utspelat sig under hösten, upplevde man troligen att problemen plötsligt blev "verkliga", och man började tänka och fundera. Man anade att det fanns flera sätt att se på det som hänt. Men genom att problemen lyftes fram i ljuset, kände man sig också prickad. Man började plötsligt att tala om "att det inte var värre på det här daghemmet än någon annanstans". En kvinna sa t ex när jag lämnade henne enkäten: "Vad säger du, problem? Vi har väl inga problem. Men det är väl ditt jobb att se problem." Hon menade alltså att de problem som funnits på daghemmet var så små att de inte var värda att göra någon affär av.

Undersökare av olika slag, psykologer, lärare och forskare, är just nu sysselsatta med att undersöka problem och konflikter: problem som folk inte kallar problem eller i varje fall inte lägger in samma betydelse i som de "professionella problemlösarna". Jag och några bland personalen tyckte att det under hösten fanns en hel del problem och konflikter på daghemmet. Andra ansåg att man genom att prata skapade problem.

Man kan klistra en psykologisk etikett på dem som inte ser problemen och säga att de "förtränger och har starka försvarsmekanismer". Ett annat sätt är att ta dessa personers upplevelser på allvar och betrakta det hela som en kommunikationsprocess, där det för en utomstående primärt gäller att förstå deras tänkande. Freire betonar detta, när han säger att det gäller att förstå "tankespråket" med vilket människor refererar till verkligheten. Man måste undersöka på vilken "nivå" människor uppfattar problem. Annars finner man ingen väg till kommunikation och kritiskt tänkande.

Kvinnan som kommenterade enkäten kom med en värdefull upplysning, när hon gjorde sin kommentar. Hon visade att hon inte såg att barnen påverkas av hur samarbetet fungerade inom personalen. För mig föreföll detta självklart, men sådana sammanhang upplevde inte en del av personalen. Freire menar alltså att när man studerar en miljö skall man undersöka på vilken nivå människor uppfattar problemen. I detta fall var ovanstående kommentar belysande.

Genom enkäten visade jag lite av hur jag tänkte. Personalens olika reaktioner var ett svar på mitt tänkande, och jag såg därigenom deras tänkande klarare.

En annan sak som händelsen med enkäten innebar var upptäckten av att de "teman" och problemområden, som jag i diskussion med personalen och genom mina iakttagelser hade kommit fram till under hösten, delvis saknade förankring i personalens upplevelse. Jag hade trott att jag kunde sluta mig till vissa saker angående könsrollsmönstret utan att omedelbart konfrontera

dessas med personalen.

"Denna syn förutsätter felaktigt att teman i sin ursprungliga objektiva renhet existerar utanför människan - som om teman vore TING. Teman existerar i själva verket i människan i hennes relation till omvärlden i samband med konkreta fakta." (Freire, 1972, s 110.)

Vad jag genom samtal och iakttagelser upplevde vara centrala teman i tillvaron, ville jag återföra till personalen, så att man stimulerades tänka över sin situation på ett nytt sätt. På detta vis hämtas inlärningsstoffet från den miljö jag befinner mig i, och jag undviker det som den traditionella typen av undervisning och undersökning resulterar i, nämligen att man för människor presenterar ett färdigt material som de förväntas ta del av. Detta att man i undervisningsplaner och studiepaket (könsrollspaket?), trots att man säger sig förespråka ett dialogiskt tänkande, laborerar med ett fixerat lärostoff, innebär som jag ser det en motsägelse. Vad som vore mer positivt vore att beskriva "hur man går tillväga". När man beskriver vägen, visar man på en metod att söka sig fram till det lärostoff som är specifikt just för den situation och miljö man själv befinner sig i.

Det är genom att på ett åskådligt sätt beskriva detta tillvägagångssätt som jag inom detta projekt ville söka ge "pedagogiska rekommendationer till intresserade förskollärare" när det gäller arbetet med könsrollsfrågor.

Freires metodik för att människor ska "återinlära" ett stoff är att på nytt presentera människornas egna problem eller teman för att på så sätt kasta nytt ljus över dem. Människor är emellertid vana vid andra undervisningsformer. De har redan en färdig bild av vad undervisning, undersökning och påverkan är för något, och denna bild är nästan alltid en föreställning om ett ensidigt förhållande och en envägsprocess.

Ett dialogiskt förhållningssätt, där man problematiserar de teman som man upptäckt i miljön, måste anpassas till förhållandet att de flesta har förväntningar på ett traditionellt tillvägagångssätt. Särskilt tydligt blir detta bland människor som just i de välkända rutinerna funnit sin trygghet. Hos dessa blir nämligen allt som bryter denna rutin hotfullt. Därför måste i ett visst skede en dialogisk modell anpassas till det faktum att allt som inte följer det traditionella mönstret väcker motstånd hos en del.

De traditionella hjälpmedlen är inte heller enkla att använda och erbjuder inte något bättre alternativ. Det verkar också som om traditionella hjälpmedel som på något sätt "luktar psykologi" är riskabla att använda, även om de används på ett relativt mjukt och smidigt sätt. De är riskabla för att de påminner om auktoritärt ingripande utifrån - mystiska papper



som man aldrig begripit sig på (enkäten).

Om jag tittar på de problemområden och teman jag fann under hösten och försöker se hur dessa konkret kan presenteras på nytt för personalen, så att de erbjuder inspiration att tänka på ett annat sätt, dyker det genast upp problem. Om jag t ex skulle säga till personalen att jag upplever det som om de till viss del utplånar sig själva och försöker leva upp till förväntningar, så skulle detta uppfattas som kritik. En av förskollärarna sa vid ett tillfälle att "man måste ju kunna diskutera och ta kritik", men om man inte kan det, vad gör man då? Föreståndarinnan påpekade vid ett tillfälle, när vi diskuterade en medlem av personalen, som kategoriskt vägrar att vara med om någonting som inte stämmer med den traditionella uppfattning hon en gång blivit lärd, att hon kunde förstå denna personalmedlems beteende. "För är man känslig", som föreståndarinnan sa, "så kan man inte hjälpa det". Hon menade alltså att man borde ta hänsyn till detta och inte bara kräva att man skall kunna ta kritik.

Om man tolkar påståendet så att man skall "bry sig om" personer som spolierar samarbetet, så tycker jag det ligger mycket i detta. Om man kunde förmedla att det fanns andra som var lika rädda, skulle dessa personer kanske reagera annorlunda. Man ser ofta bara fasaden och tror att andra är självsäkra och trygga. Här kan observatören, undersökaren (jag), bidra med något genom att avmystifiera bilden av mig som någon typ av expert som "klarar" av situationen genom att själv öppna mig och berätta vad det är jag upplever som problematiskt. Problemet med relationen expert - icke expert ligger ju ofta i vad man tror experten klarar av som man själv inte klarar på samma sätt. Det är i en underlägsenhetskänsla som kärnan till problem ofta ligger. Man har svårt att tro på sig själv och ser de flesta andra som mycket starkare. Det är i sådana fall som öppenheten har ett syfte. Genom att jag öppnar mig och försöker vara mig själv, avmystifieras föreställningen om mig som undersökare i detta fall, så att vi kan fungera på jämlik nivå.

Att jag ansåg att personalen utplånade sig själv och försökte leva upp till förväntningar, kunde kanske "återinläras" och genom detta kasta nytt ljus över det egna handlandet, om man i sin omgivning ser exempel på att en människa helt öppet visar sina svårigheter. Förväntningarna kommer sig ju av att man tror att andra människor fungerar annorlunda, mera säkert och tryggt, och man vågar inte vara sig själv utan försöker leva upp till en förebild.

På ett plan kan man säga att det är vanligt i en kvinnogrupp som arbetar med barn, att man utplånar sig själv och genom att hela tiden vara vänlig

och behaglig får utifrån kommande kritik att verka illvillig. Man kan se detta som typiska könsrollsproblem och typiska kvinnoproblem. Man kan emellertid på ett indirekt sätt, genom att prata mera med andra och genom att vara öppen, riva ner barriärer. Man kan alltså på ett handfast sätt väcka medvetande om könsrollsbundna företeelser genom erfarenheter, där kvinnor på ett djupare plan lär känna något av vad som döljer sig bakom den välputsade fasaden hos andra kvinnor. Detta är exempel på hur man indirekt kan medverka till att bryta könsrollsmönster. När kvinnan identifierar och känner igen sig i andra kvinnor, försvinner något av trycket på hur man ska vara, som ofta bottnar i jämförelser man gör med andra, ofta på falska grunder.

Andra företeelser jag lagt märke till på daghemmet kan tas upp på ett mera direkt sätt. Jag observerade t ex att den tuffaste killen tycktes styra varje avdelning och att pojkarna antog en typ av "motidentitet" för att hävda sig i den kvinnodominerade miljön. Detta kan på ett mera direkt sätt presenteras som ett problem, eftersom det hos några accepteras som ett "problem" och man är dödstrött av pojkarnas skrik, tjut och olydnad. Här är det lättare för man kan också peka på de konsekvenser detta kan få senare i livet, också för flickorna som kommer i bakgrunden genom pojkgruppens dominans.

Men att även denna situation kan innebära delikata problem, upptäckte jag efter att ha diskuterat situationen med en av förskollärarna. Personalen anser ofta att det är föräldrarnas "fel" att barnen beter sig som de gör och att det är föräldrarna som i första hand påverkar barnen. Därigenom berör man den del av ansvarsfrågan, som handlar om personalens relation till barnen. Även detta relativt klara pedagogiska problem, hur man förändrar aggressivitet bland pojkar som fungerar som ledare och modeller för de andra pojkarna, berör flera andra frågeställningar och ger impulser till att tänka över hur man ser sitt jobb och vad man själv tycker man har för uppgifter.

Ett led är, när man på detta sätt tänker igenom de problemområden man nertecknat, att man går från det specifika till det generella, när man på nytt vill ta upp de saker som personalen direkt eller indirekt gett uttryck för. Det specifika, t ex pojkarnas aggressivitet, pekar genom ansvarsfrågan tillbaka mot personalen, tillbaka mot det mer generella, rollen som förskollärare eller barnskötare. Och i detta sammanhang också på, hur man ser på sig själv i relation till denna roll, hur väl den personliga och yrkesmässiga rollen är integrerade med varandra. Det handlar ofta om oss själva i varje ögonblick vi gör något för någon annan.

De tankegångar som jag presenterat här är naturligtvis inte bokstavligt menade, så att problemen med att personalen ibland utplånar sig själv (vilket får negativa konsekvenser för barnen), skulle lösas genom att jag öppnade mig och berättade om mina svårigheter. Inte heller menar jag att problemet med de aggressiva pojkarna skulle lösas genom att personalen började diskutera sin yrkesroll. Vad jag vill visa med dessa exempel är bara hur indirekt påverkan hela tiden fungerar och att det inte är nödvändigt eller alls önskvärt att informera eller lära ut fakta i könsrollsfrågor. Sådana upplysningar uppväcker nämligen ibland oftast motstånd, och "fakta" biter inte på den som inte vill ta del av ett problem. För att på ett djupare plan förändra könsrollsattityderna i en grupp krävs det att man försöker se vilka mekanismer som förhindrar öppenhet.

Det problem som återstod var att efter vad som hänt besluta vissa saker tillsammans med personalen. På vilka premisser skulle vi i fortsättningen samarbeta, och hur skulle jag på bästa sätt komma till tals med personalen om de könsrollsmönster som jag hade lagt märke till i miljön? På en personalkonferens kom vi fram till en kompromisslösning. Jag skulle i fortsättningen hålla mig till området könsroller, dvs konkret - väldigt konkret - skulle hela frågeställningen belysas. Vi beslöt att jag i fortsättningen skulle gå runt på samtliga avdelningar ytterligare en gång, nu med ett "könsrollspaket" i fickan, som varje avdelning allt efter önskemål kunde använda sig av. Jag förstod att endast detta sätt att ta upp könsrollsproblematiken kunde accepteras av flertalet inom daghemmet.

"Har i dag försökt att klargöra för personalen var jag själv står och vad jag förväntar mig av dem. All personal var samlad till personalkonferens, och jag fick tillfälle att tala med alla på en gång. Jag började med att visa dem Skolöverstyrelsens 'könsrollspaket' och sade att jag skulle kunna försöka ta fram ett liknande material för förskollärare som kunde utgöra diskussionsmaterial och förslag till konkreta åtgärder i arbetet. Eftersom personalens sätt att tänka är mycket konkret, tyckte jag det var ett sätt att åskådliggöra mitt arbete. Jag sade att jag hade ett förslag som gick ut på att jag skulle gå runt på avdelningarna igen, nu med ett förändringsprogram, där jag hade förslag till åtgärder som personalen efter intresse kunde utnyttja olika bitar av.

Jag sade också att jag velat hjälpa till att lösa personalens konflikter, eftersom jag kommit fram till att det var viktigt hur personalen hade det med varandra och att detta påverkade barnen. Eftersom det sätt som vi använt oss av inte hade uppskattats av alla, tyckte jag att vi kunde lämna den saken åt sidan, men jag ville poängtera att det var en förutsättning för projektets genomförande att personalen i fortsättningen var villig att ställa upp och diskutera både barnen och egna upplevelser i arbetet. Jag sade också att jag ville ha klara besked på den punkten, men att jag hade full förståelse för att de kunde tycka det var besvärligt.

Man reagerade mycket positivt, men var rädd att det skulle innebära praktiska problem att få tid att samtala. Jag föreslog då att jag skulle vända mig till socialförvaltningen för att få en tjänst utökad med några timmar i veckan. Den personen som hade den tjänsten kunde då fungera som

avbytare när man ville diskutera. Man tyckte detta var ett bra förslag, och vi enades om att jag skulle fortsätta mitt arbete.

Man hade för övrigt ingenting att diskutera på personalkonferensen. Innan jag pratade om projektet, satt alla tysta och sade ingenting. De diskussioner som man fört under hösten är nu som helt bortblåsta, och föreståndarinnan sade också att hon ingenting hade att ta upp och diskutera."

Att få en avbytare till daghemmet som skulle göra det möjligt för personalen att få mer tid att diskutera könsrollsfrågorna visade sig omöjligt. Man sade visserligen att man var intresserad av att diskutera och lyssna på bandinspelningarna, men man hade alltså ingen extra tid för detta, och man tog heller inte av någon annan tid för detta syfte.

Mitt sätt att gå runt på avdelningarna och på varje avdelning försöka arbeta med könsrollsproblematiken anpassad till den miljö som varje avdelning utgör, ställde stora krav.

Den uppfattning man kan hämta även utifrån dessa erfarenheter att på något sätt närma sig könsrollsproblematiken, är att den inte går att isolera från annan typ av verksamhet inom daghemmet. Könsrollsfrågan blir hur man än vrider och vänder på problemet en integrerad del av det övriga arbetet på daghemmet, och det är oundvikligt att man kommer in på känsliga frågor som personalsamverkan och föräldrakontakter.

#### Könsrollspaketet

Tillsammans med personalen beslöt jag alltså att jag skulle gå runt på de olika avdelningarna på daghemmet med ett "paket" som personalen allt efter tid och intresse kunde använda sig av. Paketet skulle innehålla aktiviteter som kunde stimulera till debatt när det gällde könsrollsfrågorna.

Jag började på avdelningen 5-6 år med ett paket som innehöll följande:

- a. Egna intervjuer med pojk- och flickgrupp för att ha som utgångspunkt för diskussion med personalen.
- b. Sagor med "omvänd" könsrollsproblematik.
- c. Delar av SÖ:s studiematerial om könsroller.

SÖ:s bildmaterial om könsroller fungerade ganska dåligt. Vad som väckte intresse var en bild av två sötare (en man och en liten flicka) och den diskussion kring kommande yrken som jag sedan tog upp i gruppen. Barnen fick rita och berätta om de yrken de ville ha när de blev stora. Önskingarna var för flickor mest sjuksköterskor eller mammor och för pojkar oftast poliser eller brandsoldater.

Jag författade sagor med annorlunda könsroller och läste för barnen. En saga handlade om Vera som blev medlem i ett fotbollslag. Vera var för klumpig för att träffa bollen men hittade sin plats i laget och blev målvakt. Efteråt hade jag tänkt att några av pojkarna skulle berätta för flickorna hur man gjorde när man spelade fotboll, men det hela slutade med att poj-



karna "larvade" sig och gjorde allt för att sabotera det hela. För flickorna var tydligen ämnet något perifert. De tyckte att det var bättre att titta på fotboll än att själv vara med och spela, och de påpekade också att de var rädda att göra bort sig. Jag tror att det hade krävts en mer åskådlig demonstration för att få flickorna intresserade av sporten.

Jag bandade intervjuer med barnen som jag sedan spelade upp för personalen för diskussion. Det var ganska svårt att diskutera med barnen i grupp. Speciellt pojkarna tycktes göra allt för att sabotera samtalen. Jag fick först låta barnen "leva ut" genom att tillåta dem att skrika och prata om vad de själva hade lust med. Sedan kunde jag försiktigt lotsa in dem på vad jag själv var intresserad av att diskutera.

När barnen väl hade lugnat ner sig och skrikit av sig, kunde jag få både intressanta och humoristiska synpunkter på könsrollsproblematiken som barnen själva såg den. Pojkar lekte för sig och flickor för sig. Den enda typen av lek man lekte tillsammans var katt och råtta, upplyste man mig (tankeväckande?). När det gällde val av leksaker, sade man att pojkarna hörde till "dom sakerna" och flickorna till "dom", och det verkade också som om flickorna var lite osäkra om hur man egentligen använde pojkleksaker. Det verkade som om personalen tyckte det var roligt att lyssna till bandinspelningen, men tyvärr fanns det för lite tid till diskussion.

På nästa avdelning av 4-5åringar var det än färre spontana reaktioner på studiehäftet. Många trodde det var fråga om en gissningstävlan när jag visade bilderna i studiehäftet och frågade vem man trodde utförde vissa sysslor (män eller kvinnor). Jag började istället intervjua barnen, inte bara i grupp utan även en och en. Precis som i den förra gruppen framkom det att pojkar sällan lekte med flickor och tvärtom. Här var det speciellt några pojkar med en i spetsen som förklarade: "Vi leker inte med flickor, för vi tycker inte om flickor." Den här pojken var ganska aggressiv, och när jag diskuterade intervjun jag gjort med honom med personalen, kom det fram att man hade besvär med honom överhuvudtaget på avdelningen. Han tog leksaker från de andra barnen och orsakade hela tiden konflikter, så att personalen var tvungen att gripa in och avleda honom.

Eftersom "paketet" som jag gick omkring med på de olika avdelningarna helst skulle anpassas så att det på mest naturliga sätt gled in i det vardagliga arbetet på avdelningen, fann vi i problemet med M. (den aggressive pojken) en punkt där våra intressen sammanföll. Personalen ville försöka komma tillrätta med hans bus, och jag tyckte mig se att just M. påverkade de andra pojkarna till ett tufft "manligt" stereotypat beteende. Jag gjorde antagandet att M. tjänade som förebild för de övriga. Jag började göra

observationsstudier på M. i relation till gruppen för att få klarhet i vad som egentligen utspelade sig (se bilaga 2). Från det material som jag kom fram till försökte vi diskutera fram olika åtgärder som skulle kunna ändra M:s beteende. Detta sätt att samarbeta kändes mycket inspirerande för både mig och personalen på avdelningen. Vi diskuterade problemet på en "barnkonferens" (en gruppsammankomst man då nyligen tagit initiativet till på daghemmet). Där beslöts att föräldrarna skulle kontaktas. Tyvärr mottogs diskussionen varken positivt av föräldrarna eller en del av personalen som bl a tyckte det var indiskret att diskutera enskilda barn på detta sätt i personalgruppen. På detta sätt kom könsrollsfrågan återigen att tangera känsliga frågor som personalsamverkan och föräldrakontakt.

En del av personalen önskade att jag skulle hålla könsrollsfrågan "ren" och inte beröra personalens interna problem. Av det ovanstående förstår man att detta var lättare sagt än gjort.

#### "Fallet M"

Mot bakgrund av de iakttagelser som jag tidigare gjort, att "den tuffaste killen styr varje avdelning", är det naturligtvis viktigt, om man vill påverka könsrollsmönstret i en grupp, att särskilt arbeta med sådana pojkar som fungerar som ledare och kanske förebild för de övriga. Under tiden jag vistades på den mellanstora avdelningen kom personalen och jag överens om att vi skulle koncentrera oss på en ledarfigur.

M. i detta fall kanske visade sig vara mer av sabotör än ledare för gruppen. Han dirigerade inte de andra barnen direkt som t ex P. i flickgruppen. Däremot kunde han indirekt manipulera de andra barnen genom utslutning och favorisering av vissa och fick på så vis stort inflytande i gruppen. Här följer en berättande text från observationen "Kontakt med andra barn" (bilaga 2:5, 17.3.75):

M. stiger denna morgon in på daghemmet med en karamellpåse i handen. När han kommer in i lekrummet vänds allas blickar mot honom. M. delar ut karameller till alla utom till Å. Barnen: "Vill du vara med och hoppa?" M: "Jag kan inte hoppa för jag har ont i fingret!" E. cirklar runt M. och skriker: "Man får åka och hoppa om man vill." Uppenbarligen följer hon efter M. i hopp om att få karameller. "Du får inte vara med på mitt kallas", säger Å. till P. - kanske i behov att få platta till någon annan, när hon blivit avspisad av M. M. tar upp sin karamellpåse som han haft stående vid väggen under lekens gång. "Får jag smaka nu?" Ber Å. bönfallande. "Nej, inte nu!", klipper M. av. M. börjar åka rutschbana och hoppar ner från stegen i ett vigt hopp. Å. frågande: "Ska jag hoppa här uppifrån?" I nästa ögonblick vänd mot P.: "Du får inte hoppa här!" Å. till M.: "Varför får jag inte karameller?" Å. vädjar. "Jag hade ont i magen i går, hela dagen hade jag ont i magen." Nu försvinner M. ut genom dörren. När han kommer tillbaka är Å. där igen: "Får jag inte snart karameller?" M. avmätt: "Snart." Å. tjatar: "Kan jag inte få en blå!" M. lägger sig på några kuddar för att vila och Å. lägger sig bredvid. "Nu är vi trötta för

vi hoppa." De andra barnen går in i ett angränsande rum. När Å. och M. är ensamma, ger han henne äntligen karameller. Några ögonblick är det lugnt och stilla i lekrummet. Men dörren slås upp, och i en lång rad kommer alla pojkar springande jagande varandra. M. reser sig och försöker ta fast en pojke, men gör sig genast illa och gråter. De andra pojkarna övergår till att leka med bilar, men vänder sig plötsligt mot M., och någon sparkar honom. Det blir slagsmål, och man skriker och skrattar. Hela gruppen ger sig på M. och jagar honom.

Det finns dock ingen klar linje i hans beteende, och till skillnad mot P., som leder flickgruppen, misslyckas han ofta i sina försök att styra situationen.

M. tycks mer intresserad av att hävda sig själv än att få andra att göra det han vill. Hans beteende är "ineffektivt", för han uppnår sällan vad han vill, och de andra barnen blir ofta bara irriterade på honom. Han lyckas dock ofta influera de andra pojkarna att bli aggressiva och destruktiva.

M. har dålig kontakt med de andra barnen, och speciellt när barnen är samlade i en stor grupp, blir det ofta bråk när M. är med. (Se observation "Barnen sitter vid matbordet och äter", 18.3.75.)

M. ger P. paprika från sin tallrik. Barnen äter lugnt och småpratar. P.: "Långa öron som hela världen." M. (skrikande): "Långa öron." Allas blickar vänds mot M. M. lämnar över sin tallrik till fröken och ställer sig upp på stolen. Barnen väntar. M.: "Bajs!" Alla barnen i korus: "Gå på toaletten." Fröken börjar lägga upp efterrätt, och barnen pratar i munnen på varandra. M. tar vitamindroppar från sin granne och grimaserar. "Jag vill ha mer efterrätt..." "Bajs!" M. fortsätter att äta och slickar sedan tallriken ren. Han reser sig och går och hämtar lödder från diskbänken och smörjer in händerna med det. Slutligen ställer han sig i dörren och skriker: "Skit, piss och bajs." De andra barnen räcker ut tungan åt honom.

M. är inte speciellt pratsam, och därför kan P. befalla över honom, och en grupsituation när P. är med är enda tillfället när M. kommer till korta.

Jag observerade M. i olika situationer under vecka 12: 1) innelek, 2) utelek, 3) matsituation och 4) allmänt kontaktbeteende. När man granskar dessa observationer, verkar det som M. fungerar sämst i den stora gruppen men något bättre i kontakt med enskilda barn.

Vid en barnkonferens diskuterade vi M.; dels mina iakttagelser, dels vad personalen själv upplevde som problematiskt. Utbytet av konferensen var dock begränsat, eftersom det dök upp samarbetsproblem inom personalen som gjorde det svårt att koncentrera sig på problemet. Det framkom i alla fall att personalen på den avdelning där M. vistas och även personal från angränsande avdelningar upplever M. som besvärlig. Han tvingar hela tiden personalen att ingripa för att avvärja slagsmål, vilket hela tiden splittrar uppmärksamheten gentemot gruppen som helhet.

Under den vecka då vi ägnade M. större uppmärksamhet verkade det som

han blev en smula lugnare och mjukare. Tyvärr, som vi konstaterade, har man ju i regel inte tid att ägna M. så mycket uppmärksamhet. Dels hinner man helt enkelt inte, dels blir de andra barnen avundsjuka och tycker att man favoriserar någon speciell. Ändå tvingades man i vilket fall att ägna M. större uppmärksamhet än de övriga barnen, eftersom han ofta saboterade samvaron. M:s aggressiva beteende verkar faktiskt på detta sätt som kontaktför-sök. De vuxna måste hela tiden säga till honom när han t ex slår andra barn. Oftast är det omöjligt att tala M. tillrätta. Det verkar som om ord inte betyder speciellt mycket för honom, och ibland tycks han inte förstå vad man säger. Han säger ofta att han inte förstår varför de andra barnen är elaka mot honom. I observationerna framkom också att de andra barnen mobbar honom, om de får möjlighet. De tycker ofta att de är M:s fel när någonting händer. Trots att M. ofta står i centrum, är han på något sätt isolerad. Det går alltså inte att prata M. tillrätta, och man måste försöka finna andra vägar att påverka honom. På barnkonferensen kom vi fram till att man skulle prata med föräldrarna. På detta sätt kom vi in på föräldrasamarbetet. Man hade inte haft någon djupare kontakt med M:s föräldrar. Den första personliga kontakten skulle alltså innebära något negativt. Trots detta beslöt man att tala med föräldrarna för att höra något om hur M. var hemma.

M. kommer från en annan socialgrupp än de övriga barnen, som kommer från miljöer där föräldrarna lägger vikt vid att barnen i första hand skall lära sig saker och prestera någonting. M. verkar ganska ointresserad av många aktiviteter, och kanske vore det en väg att försöka finna någon speciell sysselsättning som han tyckte om, och där han fick utlopp för sitt kontakt-behov.

Det sätt som tycktes fungera bäst när det gällde att nå M. var kropps-kontakt genom kramar osv. Trots att han ofta betedde sig helt avigt, kunde han då vara mycket, mycket mjuk och vänlig. Ur könsrollssynpunkt ser man hur en kille som M. påverkar de andra pojkarna som tillsammans med honom blir busiga, tuffa och aggressiva.

Om man vill påverka könsrollsmönstret i en grupp, kan man alltså koncentrera sig på något av barnen som ger negativa förebilder för de andra barnen. Gör man detta, berör man både personalsamverkan och föräldrakontakt.

### Polarisering

För att visa vilka typer av konflikter man kan råka in i även när man försöker arbeta mer "traditionellt", som i detta fall då jag gick runt på avdelningarna med ett studiepaket, skall jag lite mer detaljerat beskriva den konflikt som uppstod, när man började hålla barnkonferenser och vi



skulle diskutera "fallet M."

På morgonen kommer en av personalen, som jobbar på avdelningen jag för tillfället befinner mig på, och säger: "Vi måste ha barnkonferens i dag, för på onsdag kan inte vi på den här avdelningen för då skall vi åka skridsko." Hon går in till föreståndarinnan och frågar om det går bra att byta dag, och får som svar att det får hon gå runt på de andra avdelningarna och fråga om. Det är ingen som protesterar, så vi tre personer från denna avdelning plus några från en angränsande träffas i personalrummet för att diskutera. Under tiden avlöser kökspersonal oss på avdelningen. Från den angränsande avdelningen kommer inte en av personalen som enligt arbetskamraten "är sur". Hela konferensen genomförs under motstånd, och det ligger i luften att man egentligen inte vill ha sådana här konferenser. Förslag om barnkonferensen kom upp på en personalkonferens där några utomstående psykologer var närvarande. Kanske vågade man inte då säga rakt ut att man inte ville ha någon konferens överhuvudtaget. På konferensen diskuterade vi pojken M.. Stämningen är mycket spänd, och vi som sitter där - alle-sammans yngre personal - har känslan av att vi sitter där "olovande".

Efteråt händer en massa saker på de olika avdelningarna, men eftersom det inte finns ett gemensamt forum att diskutera de här sakerna på vet ingen riktigt vad som pågår. Det är något obehagligt som ligger i luften. Förskolläraren som tagit initiativet till barnkonferensen går in till föreståndarinnan och har en uppgörelse med henne, men man vet inte vad som sägs. Jag förstår inte riktigt vad som utlöst så häftiga känslor. På ett annat sätt förstår jag det mycket väl. Så fort man försöker införa något nytt på daghemmet, är det några bland personalen som känner sig hotade. Nu efteråt när jag försöker rekonstruera händelseförloppet, inser jag hur svårt det är att beskriva vad som då hände på daghemmet, för det verkar nästan otroligt att så lite kunde utlösa så mycket känslor och förvirring. Nu ser jag, att personalens agerande ledde till en polarisering av åsikter på daghemmet och att t ex jag stod i motsättning till en större del av personalen. Jag ansåg att de hade problem och ansåg dessutom att det verkligen var negativt, när de hela tiden försökte låtsas som om problemen inte existerade och som om spänningarna inte fanns. Istället blev man sjuk, fick magont eller någonting i den stilen. På detta stadium kunde jag inte erkänna, eftersom jag själv var så mån om att verkligen försöka hitta anknytningspunkter, där vi kunde diskutera könsroller, att jag tog avstånd från flera bland personalen. Under veckorna som följde delade sig daghemmet i olika läger, där man bara pratade med vissa och inte med andra.

För mig som hade som arbete att utföra ett projekt om könsroller på dag-

hem blev detta för mycket. Jag hade arbetat med att på alla möjliga sätt försöka komma i kontakt med personalen när det gällde könsrollsfrågorna. Jag hade försökt sätta mig in i personalens situation, genom att som Freire menade försöka utgå från den situation som personalen befann sig i. Jag hade i två omgångar gått runt på daghemmet och arbetat under samma villkor som personalen och försökt lära känna både den och de barn som vistades där. Jag hade försökt hjälpa till att lösa konflikterna men tog genom detta indirekt ställning för dem som ville arbeta med problemen. Några ansåg ju att genom att inte prata om problemen skulle dessa lösa sig av sig själva. Vi kom till slut överens om att vi i fortsättningen skulle koncentrera oss enbart på barnen, i hopp om att detta skulle medverka till att konflikterna försvann. Så blev det alltså inte.

På nästa personalkonferens tog i alla fall föreståndarinnan upp och diskuterade vad som hänt. På personalkonferensen framkom följande: Man ansåg att personalen på den avdelning som jag var på hade handlat fel, när de självsvåldigt (?) ändrat dag. De hade gjort fel när de låtit kökspersonalen byta av på avdelningen. Bara en av personalen skulle ha gått till konferensen. Vidare ansåg man att det var fel att diskutera enskilda barn på konferensen som vi hade gjort. Man skulle istället ta upp allmänna saker om vad som hände i barngruppen. Jag tyckte att man tog upp en mängd petisser som dolde de egentliga motsättningar som fanns mellan å ena sidan några bland de äldre och några bland de yngre, som står för totalt motsatt ideologi när det gäller barnuppfostran, personalsamverkan och kvinnoideal. Vad som tidigare gjorde det svårt att se dessa saker klart, är att flertalet av personalen inte riktigt vet vad de tycker. Vad som uppstod på daghemmet, när man på ett djupare plan försökte analysera vad som hände, var en klar polarisering av två motstridiga ideal.

#### Det gamla och det nya idealet

Jag använder denna beteckning för att det ena idealet har funnits längre och är äldre helt enkelt. Det gamla idealet står för ungefär följande: "Jag vill arbeta i lugn och ro, jag har haft nog med svårigheter. Dessutom vet jag vad jag talar om, jag har erfarenhet av att arbeta med barn. Jag vet också att man ställer för stora krav när man först kommer ut, och det är inte särskilt bra för barnen. Man skall inte överdriva de problem som finns genom att prata för mycket om dem. Då förstorar man bara upp dem. Barnen måste komma i första hand. En viktig sak är att lära barnen att vara artiga och snälla mot varandra och att äta snyggt. Barn skall veta vad de har att rätta sig efter, annars blir de bara otrygga."

Det nya idealet ser ut ungefär så här: "Det är så mycket man skulle

vilja göra med barnen, men man hinner inte. Det viktigaste är kontakten med barnen, att man har tid att vara med dem. Sen tar vi inte så hårt på städning och sådana saker. En av de viktigaste sakerna är att vi kan prata med varandra, att vi lär känna varandra, så att vi kan jobba bättre ihop. Att det är bra kontakt inom personalen är en förutsättning för att hela jobbet skall fungera bra."

Det går inte att dra en klar gräns och säga att det är en viss personal-kategori eller åldersgrupp som står för det ena respektive det andra idealet. På detta daghem var det emellertid ingen bland de äldre som stod för det senare.

De här två idealen gick inte att sammanjämka på detta daghem. De av personalen som står för det ena eller andra har oerhört svårt att samarbeta, då det ena idealet tycks utesluta det andra. Det kanske inte verkar så vid en första anblick, och jag trodde själv inte att det var så till en början. Ett argument för att de inte går att sammanjämka är de ansträngningar som jag själv gjorde för att försöka förstå båda parter. Jag försökte själv bilda mig en uppfattning som var en syntes av de äldres erfarenhet och de yngres upptäckarlust. Det låter ju ganska enkelt och riktigt, men det tycktes inte fungera i praktiken. Jag tror att man lättare skapar förståelse för vad som hände på daghemmet, om man renodlar de åsikter som finns och försöker se vilka viktiga skillnader som finns. För det är en mycket viktig skillnad vilket man anser vara viktigast: att lära barnen äta snyggt eller verka för att alla har bra kontakt med varandra.

Med detta vill jag säga att man i samarbetsfrågor på ett daghem kan komma till en punkt, där kompromiss och samförstånd inte längre leder vidare. För egen del hade jag kommit till en punkt, där jag såg ett fortsatt samarbete mellan personalen och mig själv som omöjligt. Jag upplevde att jag kommit i kläm mellan två olika personalgrupper. Vissa av personalen talade inte längre med varandra, och i ett sådant läge föreföll det inte fruktbart att försöka arbeta med någon typ av utvecklingsprojekt.

#### 4.8 Beskrivning av könsroller på daghemmet

##### Pojk- och flickgrupp

En av de första iakttagelser jag gjorde beträffande skillnader mellan pojk- och flickgrupp på daghemmet, var hur de båda grupperna reagerade när jag som ny person kom till en avdelning. Pojkarna försökte alltid utmana mig. Antingen var de hotfulla, "jag skall komma och bränna ner ditt hus", eller inledde de helt enkelt med att rusa fram till mig och slå på mig. Flickorna var mer tillbakadragna. De utnyttjade mig flitigt som underhållare,

eftersom jag ställde upp och läste sagor och ritade. Flickorna var klängiga, fnissiga och lättsårade. Deras aggressivitet, om den överhuvudtaget visade sig, var mycket mer komplicerad än pojkarnas. Pojkarnas aggressivitet fungerade ibland som ritualbeteende, där avsikten egentligen var att skapa kontakt, fast man betedde sig bakvänt.

Gruppernas olika sätt att reagera inför en främmande (mig) kan ha berott på att jag var kvinna; en man hade antagligen mött andra reaktioner från barnen. Pojkarna, som saknar män att identifiera sig med, tycks skapa en typ av "motidentitet", i vilken de förstärker vissa manliga stereotypa drag som ett sätt att hävda sig i den kvinnodominerade miljön. Denna iakttagelse stöds av Fagor & Pattersson (1969), som i en undersökning gör iakttagelsen att kvinnliga förskollärare förstärker feminint beteende hos barnen. Pojkarna kompenserar detta genom att ta efter andra pojkar och kanske stereotypa förebilder i serie- och TV-världen. Även Lynn (1959) betonar pojkars svårigheter vid identitetsutvecklingen p g a frånvaron av manliga rollmodeller. Självt har jag svårt att förstå varför man inte reagerar starkare mot att daghemsmiljön är helt kvinnodominerad! Särskilt tydligt blir det när man vistats på daghemmet en tid, hur onaturligt det måste vara speciellt för pojkarna att aldrig någonsin få se vuxna män under dagtid, män som de kan känna igen sig i och identifiera sig med. Tankeexperimentet med ett daghem bestående av enbart manlig personal gör att man snabbt inser det absurda i att barnomsorgen enbart skall vara det ena könets angelägenhet. Jag tror att många könsrollsproblem skulle få sin lösning, om personalen bestod av ungefär hälften män och hälften kvinnor. Inte så att detta automatiskt skulle ge en lösning av problemen, men kvinnorna skulle då se sitt arbete i nytt perspektiv.

Mitt intryck är att det ofta fungerar så att det på varje avdelning finns en eller ett par pojkar som "styr" avdelningen (se observation, bil 2:1, 2:3, 2:4, 2:5). Dessa verkar som förebilder för de övriga och tycks överföra en manlig, "tuff" attityd till dessa. Det verkar alltså finnas nyckelfigurer inom pojkgruppen som i mycket hög grad påverkar de övriga barnen. Det finns naturligtvis också mycket dominanta flickor, men det är mycket sällsynt att en flicka dominerar över hela barngruppen. Pojkarna gör ett intryck av att vara mer självtillräckliga än flickorna. De är helt upptagna med sig själva och sina aktiviteter. Flickorna kan prata om pojkgruppen, fundera och undra (t ex "jag undrar hur det skall gå för pojkarna när de kommer till skolan, de är ju så busiga"). Sådana kommentarer hör man aldrig från pojkarna, för vilka flickorna i allmänhet är perifera figurer utan omedelbart intresse.



Pojkarna tycks växla snabbare mellan olika aktiviteter än flickorna (se observation, bil 3:2). Denna skillnad tycks vara mera genomgående än valet av olika leksaker och val av lekar, även om grupperna skiljer sig åt även i detta avseende. Pojkarna förstör och saboterar i mycket högre grad än flickorna (se observation, bil 3:2) och förefaller mer okoncentrerade. Genom att pojkarna ställer till bråk måste personalen rikta sin uppmärksamhet mot dem, och flickorna kommer på detta sätt i bakgrunden. Flickgruppen ställer vanligtvis inte till något större besvär, vilket ofta upplevs som liktydigt med att de saknar problem och att de utvecklas positivt. Men flickornas väluppfostrade attityd kan dölja passivitet och hämningar. På samlingarna t ex sitter ofta flickorna tysta, trots att de ofta är mer språkligt avancerade än pojkarna och har precis lika mycket att berätta som de. I en större blandad grupp är det alltid pojkarna som dominerar (något som ofta följer med uppåt i åldrarna). I flickgruppen dominerar fantasilekar. De leker också mera två och två, och det finns mera sällan någon tendens till ledarskap än bland pojkarna. Det är sällan som pojkar och flickor leker tillsammans, och när man gör det är det ofta i någon typ av jaktlek. När man talar med barnen i grupp, kan man få höra aggressiva fördomsfulla påståenden om pojkar och flickor. Stereotypa påståenden tycks öka i proportion till gruppstorleken, och det är även i den stora gruppen som pojkar och flickor öppet visar aggressioner mot varandra. Flickorna vill inte leka med pojkarna "för de är så busiga", och pojkarna vill inte leka med flickor för att de "helt enkelt inte tycker om flickor".

#### Kvinnorollen

Kvinnorollen på daghem bestäms i första hand av en del yttre faktorer. Viktiga i detta sammanhang är den arbetssituation och den yrkesroll som förskollärare respektive barnsköterskor är bundna till. Personalbrist och för stora barngrupper skapar ett klimat som gör det svårt att förverkliga barnstugeutredningens idéer. De ramfaktorer som en relativt låg lön och låg status utgör samt de bristande resurser (t ex i form av för dåligt tilltagen barnfri planeringstid) som daghemmen har till sitt förfogande kan nog inte underskattas när det gäller att se personalens kvinnoroll i ett större perspektiv. Jag skulle särskilt vilja lägga tonvikten på detta, då det för personalen tycks ligga nära till hands att känna skuld känslor för att inte kunna leva upp till krav i olika sammanhang. Det är alltså de ramfaktorer som existerar som man måste ha i minnet när man ur psykologisk synvinkel beskriver kvinnorollen på daghem.

På detta daghem fanns ofta en leende och vänlig atmosfär. Man kan som utomstående tycka att det är underligt att man, trots den arbetsbörda och

press man står under, kan uppvisa ett glatt ansikte i alla situationer. Jag tror att den vänliga atmosfären är en del i några av de kvinnliga mönster som utformats och som är en del av kvinnorollen. I kvinnans roll ligger ju att genom ett behagligt och mjukt sätt avvärja sina medmänniskor. Detta kan ju vara positivt, men eftersom kvinnorollen och de beteenden som finns i rollen är begränsade (det är ju bl a därför som man vill förändra den), kan kvinnor använda sin förmåga till behagfullhet i sammanhang, där ett annat beteende skulle vara mer ändamålsenligt. Vänligheten kan t ex användas för att avvärja kritik.

Attityden kvinnor emellan sägs ofta vara präglad av misstro, avundsjuka och rivalitet. Min erfarenhet från daghemmet är att detta påstående bara delvis är sant. Jag såg en del exempel på hur kvinnor kan trivas och ha det bra med varandra. Men jag stötte även på motsatsen, och då har de negativa känslorna ofta yttrat sig i en generationskonflikt. Konflikterna i de sammanhangen kan röra olika saker, men genomgående tycks vara att man vid dessa tillfällen upplever att andra kvinnor går bakom ryggen istället för att tala rakt ut. Detta är någonting som jag tror gäller kvinnoroller i allmänhet. Kvinnor är rädda för konfrontationer och öppna konflikter på ett annat sätt än män, som fått lära sig att uttrycka sina aggressioner mera direkt. Kvinnlig aggressivitet yttrar sig sällan direkt, något man för övrigt kan iaktta hos barnen.

Generellt tycks det vara så på daghemmet att de äldre kvinnorna är starka personligheter med auktoritet och pondus. De har blivit fostrade i en tradition då vissa normer var odiskutabla. De nya förskollärarna har fått lära sig att ifrågasätta, diskutera och vara öppna, men de har inte ett fast normsätt att falla tillbaka på, vilket gör att de i en del fall har svårt att hävda sig gentemot de äldre.

På samhällseliga institutioner av olika slag är det ju ofta männen som anger tonen. För kvinnornas del tror jag avsaknaden av män i daghemsmiljön innebär både något positivt och negativt. Man har i arbetet ett eget område, som enligt tradition är kvinnans eget. Ändå står man förvirrad och maktlös inför möjligheten att ändra ramarna för verksamheten. Man har idéer om hur man skulle vilja ändra saker men ser små möjligheter att genomföra förändringarna.

Ett drag i kvinnans rollmönster som kan förstärkas i daghemsmiljön är draget av självutplåning, vilket bl a visade sig i oförmågan och oviljan att diskutera något annat än barngruppen. Barnen kommer i första rummet, och all uppmärksamhet koncentreras på dem. Detta skapar "ett beroendeförhållande mellan barnen och de vuxna, som är en förlängning av mamma-barn-

rollen" och som speglar hela könsrollsproblematiken av förväntningar och bindningar som mammor, kvinnor, fröknar överför till sina barn.

En bättre vuxenkontakt skulle antagligen lösa upp det negativa i beroende-förhållandet. Som det är nu kan en del kvinnor som inte trivs med sitt arbete försöka få ut kompensatorisk känslomässig tillfredsställelse genom barnen i en miljö som understimulerar de vuxna. För barnen innebär detta att man inte i någon större utsträckning uppmuntrar ett självständigt beteende. Speciellt för flickornas del får detta mycket negativa konsekvenser. Detta är för övrigt ett skäl till att lösa personalproblem och försöka få igång en fungerande personalsamverkan. Man utplånar sig själv inte bara i relation till barnen, utan överhuvudtaget finns det tendenser att sätta sig själv i andra rummet. Man försöker leva upp till förväntningar. Detta tror jag för övrigt också är ett generellt drag i den traditionella kvinnorollen. Det är därför man har svårt att vara sig själv. Man uppför sig hela tiden som man tror andra förväntar sig man skall vara.

Den mest utmärkande egenskapen i den traditionella kvinnorollen tror jag är draget av osjälvständighet, vilket på daghemmet bl a visade sig när man inte vågade säga sin mening om konflikterna. All min erfarenhet både på det personliga planet och i projektet pekar på detta. Jag tror att osjälvständigheten gått kvinnorna så i blodet att många knappast märker den utan uppfattar den som ett naturligt tillstånd. Osjälvständigheten hos kvinnorna på daghem uppfattar jag varken som större eller mindre än bland andra kvinnor. I olika miljöer yttrar sig osjälvständigheten på olika sätt: hos personalen på daghemmet kunde den märkas i vad som sades i en stor grupp på t ex en personalkonferens, jämfört med vad man fick höra när man samtalade med personerna en och en i taget. Det finns alltid grupstryck, men det var mycket markant hur meningarna kunde skilja sig när alla var samlade mot när man jämförde vad som sades i ett samtal mellan två.

Hela miljön på daghemmet gör intrycket av att vara mycket barncentrerad. Det verkar som de vuxnas behov är bortglömda. Enligt tradition är ju kvinnor vana att leva för och genom barnen, och det verkar som denna sed levde kvar i dagens moderna daghemsvärld. Daghemsvärlden är planerad så att den inbjuder till inlevelse i den traditionella kvinnorollen. Den traditionella kvinnorollens positiva sidor bör i detta sammanhang uppmärksammas. Kvinnor tränas ju genom sin uppfostran att uppmärksamma känslor och att vara lyhörda för andras önsknings. Innan känslorna får drag av självutplåning, borde dessa känslor värderas mycket mera positivt än vad som nu ofta är fallet.

I anslutning till detta avsnitt vill jag gärna hänvisa till Kvalheim-

Lödrups rapport "En analyse av socialt liv i et daghjem" (1975). Hon utför från ett socialantropologiskt perspektiv en analys av vad som händer på ett daghem under den tid som hon vistas som deltagande observatör, och utifrån ungefär samma grundinställning som jag talar hon om kvinnorollen på daghem. Hon menar bl a att man, för att klargöra de komplexa rollförväntningar som ställs på en förskollärare, kan se förskolläraren som husmoderns förlängda arm ute i samhället. Mig förefaller det vara så att förskolläraren står i skärningspunkten mellan en ny och en gammal kvinnoroll, vilket gör hennes yrkesroll otydlig. Otydligheten i hennes roll kan också förstås i den meningen att det överhuvudtaget är ett yrke att ta hand om barn - som om förskollärare var kvinnor som "ville vara former än andra kvinnor". (Underförstått: de gör ju samma saker som alla kvinnor, dvs har hand om barn.) Kvalheim-Lödrup skriver (s 26):

"Det som av mange vil bli kalt barnepass og/eller sysselsättning av barn, vil av førskolelæreren bli kalt pedagogik."

Kvalheim-Lödrup pekar också på en annan sak som är viktig för kvinnorollen på daghem: rädslan att ta på sig en ledarroll. Man är rädd för att verka auktoritär, och detta kan lätt göra arbetet ytterligare komplicerat. Kvalheims upplevelser på daghemmet liknar mina. Under sin tid på daghemmet blev hon indragen i personalens problem och kom mycket nära personalen som arbetade där. Hon skriver:

"I perioder av mitt feltarbeid og ved utskrivningen av mine dater har jeg følt meg delvis identitetsløs og i stor forvirring. Jeg må göra regning med att mitt forsøk på å analysere mitt miljøes idealer har vekket mine psykologiske forsvarsmekanismer slik att mine fortolkninger kan være direkte gale, bare delvis sanne og overflatiske."

(Säg f ö den man som skulle uttrycka sig så.) Detta är citerat för att betona svårigheten att analysera kvinnliga mönster och roller som man själv är en del av.

#### 4.9 Exempel från annan forskning

Har mina iakttagelser något stöd bland andra förskoleforskare? För att knyta samman mina resultat med några andra forskares refererar jag till några rapporter, som utifrån helt annorlunda teoretisk förankring än jag själv betonar personalens betydelse som förebilder för barnen. Jag får stöd för att de anställdas förhållningssätt mot varandra, t ex hur man löser konflikter, är av stor betydelse för barnens uppfostran och inläring. Jag får vidare stöd för att förskolläraryrket som ett traditionellt kvinnoyrke också är bärare av den traditionella kvinnorollen. Jag tar även upp en allmän attityd hos mammorna som speglar deras kvinnoroll och som



influerar personalens arbete.

#### Förhållandet personal/barn

Den grundläggande överföringen av värderingar, kunskaper, attityder etc sker bl a under den tid barnet vistas på daghemmet. Barnet lär sig genom att internalisera. Svenning & Svenning skriver (1974, s 1):

"Barn föds till ett samhälle som redan är socialt ordnat... Det enda barnet kan göra är att internalisera denna värld, dvs göra den objektivt uppfattade världen till sin egen."

Barnet har ingen kontroll över denna process, har inget att säga till om, kan inte förkasta eller kritisera vad som presenteras henne eller honom. Men (s 1-2):

"Alla barn internaliserar emellertid inte samma verklighet i ett visst samhälle, utan endast den del av den objektiva verkligheten som barnets föräldrar eller andra för barnet relevanta socialisationsagenter har kontroll och kännedom om."

"Det är framförallt två faktorer, socialgrupp och kön, som bidrar till att invånarna i ett samhälle internaliserar skilda delar av den gemensamma objektiva världen."

Detta är sagt och citerat för att understryka hur barnet enligt detta sätt att se totalt är i sina uppfostrares vård, sina "socialisationsagenter". Vilka är då de viktigaste påverkarna? För barn på daghem är det dels deras föräldrar/förälder, dels personalen, deras fröken. I rapporten "Daghemsbarn och daghemsmiljö" (Svenning & Svenning, 1975), påpekas daghemmets positiva roll som socialisationsfaktor, då barnen har möjlighet att utveckla "alternativa socialisationsmönster", men för detta fordras att kunna ge barnet möjligheter och alternativ i sin identifikation, att socialisationsagenterna, förskollärarna, visar på något annat, en annan väg att uppleva sig själv, att de erbjuder alternativa roller och modeller för barnets könsrollsidentitet och inte bara förstärker den av traditionen förhärskande.

I Ekholms rapport "Samarbetsträning i förskolan" (1973) framhålls lärarens betydelse för hur barnet formas och hur lärarens egna förväntningar påverkar hennes beteende. I samma arbete behandlas lärarens roll som modell. Med hänvisning bl a till Bandura tar man upp vilka som är de mest inflytelserika modellerna (1973, s 11).

"De mest inflytelserika modellerna är de, som ger trygghet och utövar kontroll i barnets närmaste omgivning, dvs föräldrar och andra vuxna som har viktiga uppgifter i barnets vardagsliv, t ex lärare, syskon och kamrater."

Andra egenskaper som Bandura funnit vara viktiga för förebildens inflytande är hög status, hög kompetens och kontroll över belöningsresurserna. Han anser även att förebildens inflytande ökar om barnet

uppfattar gemensamma drag med modellen samt om flera förebilder beter sig likartat. Förskolläraren besitter flera av de karakteristiska, som Bandura anser utmärka en inflytelserik social modell.

I undersökningen "Dagis" (Svenning & Svenning, 1974, s 17) visar en intervju med förskollärarna på de 25 undersökta daghemmen att dessa ser som

"förskolans viktigaste uppgift att lära barnen att fungera i grupp och acceptera olikheter (12 st), utveckla barnens personlighet och individuella egenskaper (9 st) liksom att stimulera barnen intellektuellt, emotionellt och socialt (9 st)".

Förskollärarens viktigaste uppgift ansågs vara:

"Att bedriva pedagogik, intressera och stimulera barnen. Få barnen att själva upptäcka vad som är rätt och fel (9 st). Försöka att eftersträva hemmets miljö och att vara en andra mamma samt att hålla god kontakt med hemmet (6 st)."

Vid det sistnämnda alternativet kan man bara fråga sig vem som ska vara pappa hela långa dagen och varför mamma är viktigast.

Ekholm (1973) tar upp något om hur förskolläraren i dag fungerar. Man slår fast att hon är den centrala gestalten, att hon överlägset behärskar belöningssystemet, att det främst är elevernas enskilda insatser som belönas, att läraren hjälper och planerar och att denna lärartyp formar en viss elevtyp. Som social modell är fröken karakteriserad av vänlig hjälpsamhet parad med den vuxnes självklara auktoritet. Framförallt denna vänliga hjälpsamhet är typisk för traditionell kvinnoroll där man näst intill utplånar sig för att hjälpa andra.

I "Mödrars inställning till lekskola och daghem" (Haugstvedt m fl, 1974) talar man om erfarenheter från kibbutzer i Israel. Metapeletern (läraren) vill att barnen ska tycka att hon är betydelsefull och att de ska älska henne, samtidigt vill hon inte ta barnet från modern. Detta skapar en emotionell distans till barnet som också upplever den. Man påpekar också att denna konflikt hos föräldrar och den som har hand om deras barn också finns inom den svenska förskolan fast i betydligt mindre utsträckning och intensitet. Här kan man åter erinra sig vad som sades om förskollärarens uppgift i citatet ovan från undersökningen "Dagis".

#### Förhållandet personal/personal

Jag fann att förskollärarna, det vill också säga modellernas, sätt att förhålla sig till varandra och deras attityder inför konflikter var viktiga för barnen. Svenning & Svenning (1980) tar upp resultat som stödjer denna iakttagelse. Man diskuterar personalens inbördes relationer och säger (s 123):

"Relation personal-personal delade vi upp i två komponenter, den yrkes-

mässiga och den personliga. Vi anser att båda komponenterna har stor betydelse för den pedagogik man använder."

På det yrkesmässiga planet finner man att daghemsvärlden är en heterogen värld, där olika vuxna har olika status. Dels finns städerskor och kökspersonal, som står mer eller mindre utanför, dels finns barnskötare och förskollärare. Dessa har olika status och olika lön men utför ofta samma arbete, vilket ibland leder till irritation emellan. Svenning & Svenning skriver (s 124):

"Det är motsättning mellan barnskötare och förskollärare. Barnskötarna uppfattar ofta förskollärarna som lite förmer. Det måste finnas yrkesmässiga skillnader, men detta uppfattas ofta som personligt."

Även en del av de förskollärare som uppgav att relationerna var positiva, tyckte att det rådde ett spänt förhållande mellan förskollärare och barnskötare. Orsaken till detta ansåg man vara att barnskötarna kände sig statusmässigt underlägsna. Utbildningstiden skiljer sig väsentligt åt mellan de båda grupperna liksom lön och status. Likväl uppfattar man att de ofta har samma arbetsuppgifter. "Enligt vår egen erfarenhet från daghemmen i Malmö har emellertid ofta förskollärare och barnskötare samma uppgift." (Svenning & Svenning, 1974, s 18.) Förutom att statusskillnaderna kan leda till irritation inom personalen, vilket påverkar barnen negativt och försämrar personalens trivsel och arbete med gruppen, får det till följd att barnen lär sig vissa attityder i förhållande till olikheter i status, lön, utbildning etc, vilket inte befrämjar demokratiseringstankar och jämlikhetsprinciper, utan lämnar dessa att förbli fraser utan innehåll. I rapporten "Daghemsbarn och daghemsmiljö" (Svenning & Svenning, 1975) uppmärksammas detta (s 41):

"Svårigheten att praktiskt förankra jämlikhetsmodellen beror på den interna statushierarkin som råder på daghemmen."

Vidare påpekar man (s 52):

"Skillnader i status och värde beroende på utbildning, ansvar och löneförmåner är exempel på attityder som barnen intuitivt lär in."

En annan orsak till dålig personalanda är arbetsbördan, för mycket barn, för lite personal och större efterfrågan på platser än tillgång. I "Dagis" skriver man (s 4):

"Denna diskrepans är mest markant för institutionsdaghemmen, där man dessutom tillämpar en 20 % överinskrivning. Detta inverkar menligt på förskollärarnas arbetssituation och personaltätheten är på sina håll mycket låg..." - "Ytterligare en annan orsak är den barncentrerade miljön där den vuxnes komfort totalt glömts bort." (Svenning & Svenning, 1974, s 6.) - "Relativt många förskollärare klagade på att inredningarna (diskbänk, spis, bord och dylikt) var för låga. Det medförde bl a att personalen förstör sina ryggar."

Det dåliga utrymmet är en annan orsak till irritation (s 6). "Att döma av svaren är det framförallt utrymmet som är för litet såväl i den yttre som i den inre miljön."

Personalen är till största delen kvinnor. Förskollärare och barnskötare är enligt tradition kvinnliga yrken och därmed bärare av den traditionella kvinnorollen. De självklara sambanden kvinnor och barn, kvinnor och sjuka, kvinnor och gamla är uttryck för att kvinnorna står för omsorgen i samhället. Kvinnoyrken betyder också låg lön och låg status. Arbete på daghem är dessutom ofta extra betungande genom att barngrupperna är för stora för att man ska kunna ha en meningsfull samvaro med barnen. Varför finner kvinnor sig i detta? Är det för att vi är tacksamma att överhuvudtaget ha ett arbete, har lärt oss att "tiga och lida" och är rädda för bråk och konflikter? Bidrar den enkönade miljön till att permanenta sig själv? Den är knappast ämnad att lära ut jämlikhetsideal i sin avsaknad av manliga modeller. I "Dagis" (s 9) uppmärksammas detta:

"Förskollärarna i stickprovet (25 st) tillfrågades vilka effekter de trodde att en ökad utexaminering av manliga förskollärare skulle ha. Så gott som alla ansåg att barnen behövde manliga identifikationsobjekt. 23 av förskollärarna ansåg att den kvinnliga dominansen måste brytas om man skulle kunna ge barnen en realistisk bild av världen." Vidare framkom att man ansåg att eventuellt ett större antal manliga förskollärare skulle medföra starkare fackliga krav och högre löner...

Svenning & Svenning (1980, s 128) frågade också förskollärarna om de märkt skillnad i pojkars och flickors val av aktiviteter, och om man ansåg dem berättigade.

"Enligt intervjuaren uppskattade pojkarna krigsböcker, serietidningar etc mer än flickorna vilka däremot föredrog snällare böcker typ Pippi Långstrump och hade dessutom ett mer allsidigt bokval. I leken tycktes det finnas speciellt stora skillnader mellan pojkar och flickor enligt förskollärarna. Pojkarna betecknades framförallt som mer konstruktiva och mer 'vilda' i sina lekar än flickorna. Utöver ett könsbundet beteende i lekarna tyckte 17 förskollärare att man i övrigt kunde skönja en maskulinisering och femininisering i barnens beteende. Pojkarna grät inte så ofta som flickorna, däremot slogs de mer. Flickorna var mer intresserade av kläder än pojkarna och dom ville också ofta passa barnen på småbarnsavdelningen. Tretton förskollärare ansåg inte de könsbundna lekarna berättigade, medan tio däremot tyckte att de hade ett visst berättigande. 'Barnen lär sig verkligheten genom att imitera', som en förskollärare uttryckte det."

Vilken verklighet det är som imiteras är dock viktigt!

#### Förhållandet personal/föräldrar

Går det att se någon allmän attityd hos mammorna som speglar deras kvinnoroll? Ladberg (1974) i "Daghem - förvaringsplats eller barnmiljö" arbetar utifrån två modeller, den ena "harmonimodellen", består i att inte vilja se att det finns problem och konflikter och att man skenbart bibehåller en god harmoni. Den andra modellen är en "konfliktmodell", där man klart ser de motsättningar och konflikter som uppstår när barntillsyn och barnmiljö konfronteras. Harmonimodellen består av komponenter som sammanfaller med dem som finns i kvinnorollen.



I Göteborgsgruppens undersökning "Mödrars inställning till lekskola och daghem" (Haugstvedt m fl, 1974, s 85), där 93 mammor ingick, kom man fram till att mödrarna närmast anslöt sig till harmonimodellen. "Hellre än att föra fram besvär och problem som kan störa rutinen på institutionen så håller sig mödrarna i bakgrunden och accepterar förhållandena som de är." De flesta mammor som har sina barn på barndaghem har dem där för att de arbetar, och inte i första hand för att de upplever att barnet utvecklas på ett för barnet mer tillfredsställande sätt. De uppfyller inte den traditionella kvinno-modersrollen och får skuld känslor: "jag är en dålig mor som inte tar hand om mina barn". Med den brist på daghemsplatser som råder i många kommuner är det en stor förmån att vara bland dem som får plats. Tacksamheten förstärker obenägenheten att ställa krav.

Finns det belägg för allt detta? Hur upplever mödrarna det att lämna bort sina barn?

I "Mödrars inställning..." skriver författarna:

"Daghemsmammorna ser helt naturligt i första hand till att de måste arbeta utanför hemmet och barnen måste få tillsyn och vård" (s 31). - "Att få plats för sitt barn på daghem innebär en stor omvälvning i föräldrarnas situation. De överlämnar bl a barnet att delvis uppfostras av andra och många upplever skuld känslor för att inte själva vara hemma och sköta sitt barn, utan är borta alltför länge ifrån det. Våra daghemsmammor visade en klar ambivalens i sitt förhållande till situationen. Dessa känslor kan ha påverkat barnen på daghemmen så att flera av barnen där hade en besvärlig inväsningsperiod och problem som kvarstod en längre tid." ... "Det känns svårt för mamman att lämna bort barnet och märka att det blir mer oberoende av henne och utvecklar större självständighet. Flera mammor sade att barnet tydligen upplevt mycket som hon inte fått del av" (s 78). - "36 % av de intervjuade daghemsmammorna upplevde negativa känslor de första dagarna barnet var på daghemmet. Några kände tomhet och längtade efter barnet. Andra hade skuld känslor" (s 34). "... det var många fler mammor som sade sig vara oroad för hur det skulle gå för barnet på daghemmet än mammor som uppgav att barnet haft verkliga svårigheter att känna sig hemma där" (s 85).

Detta pekar på att skuld känslan för att vara en dålig mor är större än daghemmets verkliga effekt på barnet. Hur mycket det var moderns oro som försvårade för barnet vet man inte heller. Citaten visar i varje fall på en uttalad oro och en skuld känsla hos många mammor samt på att de i första hand ser daghemmet som en barnpassningsinstitution.

Mammorna upplever personalen som experter på barn och sig själva som underlägsna. Hjälplöshet och passivitet blir lätt en följd. I resonemanget att personalen kan så mycket mer ligger en oro för den egna kompetensen som mor. Tidigare i ett citat av Haugstvedt 1974, s 57 såg vi att det finns en viss svartsjuka mot daghemsmiljön där barnet utvecklas oberoende av modern. Ladberg (1974) påvisade bl a att föräldrarna ville veta mer om hur barnet är på daghemmet. De visade sig vara osäkra på vad de ville fråga om. Ofta var det småsaker de undrade över. Då de uppfattade personalen som

experter, hade de svårt att ta upp reella problem. När allt tycks gå bra, fanns det ingen anledning att samarbeta med personalen.

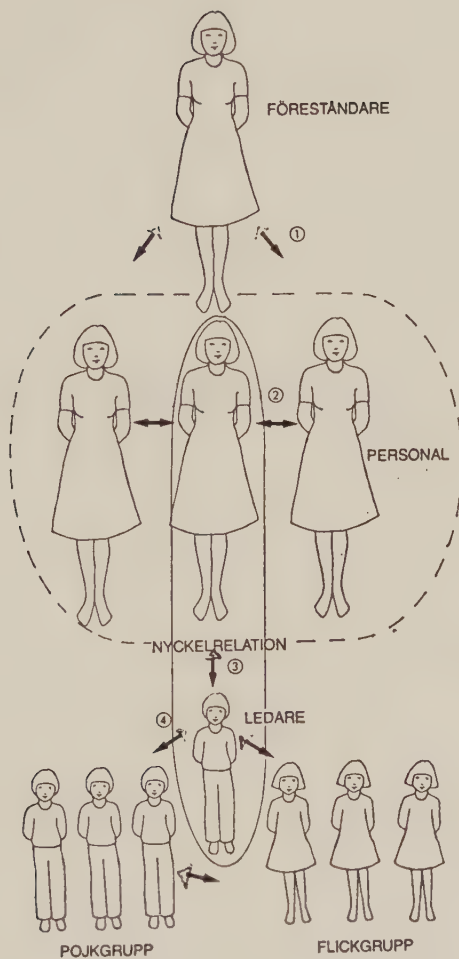
Haugstvedt m fl (s 77) skriver:

"Att gå emot de uppfattningar som kommer från 'dessa experter' upplevde några mammor som mycket svårt. Å andra sidan sade den personal som vi kom i kontakt med i samband med vår undersökning att de ogärna går emot föräldrarnas åsikter."

Enligt Ladberg förväntar sig lärarna såväl som föräldrarna att "fröknarna" skall vara experter på barn. Detta gör det lättare för föräldrarna att förneka problemen. Barnen lämnas till experter, och föräldrarna litar på att deras barn blir väl omhändertagna. Fröknarna vet vad som behöver göras, och föräldrarna behöver inte diskutera med dem. Föräldrarna lämnar över uppfostran av barnen till personalen och vill att personalen tar alla initiativ. Är detta uttryck för en attityd hos kvinnor som bottnar i rädsla för konflikter?

#### 4.10 Några grundläggande påverkansmönster när det gäller könsrollerna i daghemsgruppen

Ett vanligt mönster på detta daghem när det gäller påverkan kan mycket förenklat fungera enligt Figur 4.3. Föreståndarinnan har fortfarande en nyckelposition när det gäller att ange tonen på daghemmet. Hon kan förhindra eller uppmuntra ett positivt arbetsklimat (1). Hur varje förskollärare fungerar i arbetet på sin avdelning är beroende på relationerna eller avsaknaden av relationer till arbetskamraterna (2). Ofta är det så att personalen som arbetar på avdelningarna funnit, att ett eller flera barn dominerar över och är ledare och modeller för de övriga. Personalen får lägga ner mycket tid på att hålla ordning på dessa ledarfigurer som också ofta är "busiga" typer. Relationen mellan förskolläraren och denna ledarfigur blir något av en nyckelrelation (3) i daghemsgruppen, när det gäller påverkan av barnen. Könsrollen inlärs också av barnen genom andra barn, och för barnens del blir det därför viktigt hur en ledarfigur ser ut, när det gäller att komma åt påverkan av könsrollsmönstret i daghemsgruppen. Oftast är det en pojke som dominerar över både pojke- och flickgruppen. Det kan finnas ledarfigurer i flickgruppen men de underordnas nästan alltid ledaren i pojkegruppen. Interaktionen mellan förskolläraren och ledarpojken och hennes reaktioner på hans beteende blir därför av avgörande betydelse antagligen för hela gruppens könsrollsutveckling (4). Hur hon agerar inför denna pojke, hur mycket tid hon ägnar honom, hur hon bemöter hans aggressioner får betydelse för hur gruppen som helhet fungerar. Hur förskolläraren bemöter pojken är naturligtvis beroende av hennes syn på "busiga pojkar" i allmänhet och på den övriga



Figur 4.3 Några grundläggande påverkansmönster i daghemsgruppen (Annerblom, 1979). (Det vanligaste mönstret för åt vilket håll påverkan rik-  
tas på detta daghem markerad med svart pil.)

personalens stöd i den uppfattning hon har. Eftersom barnen är beroende av de vuxna, blir förskollärarna mycket viktiga personer i påverkansmönstret. Förändringar i interaktionsmönstret och gruppklimatet inom personalen är den plattform där förändringar av könsrollerna kan börja.

När det gäller barn som bl a ännu ej nått så långt i språklig utveckling, är den känslöstämning som finns på varje daghem avgörande för vad barnen tar intryck av. Kvinnor bemöter kanske aggressioner från pojkar med större tolerans men också annorlunda än män skulle göra i samma situation.

För att förstå hur könsroller inlärs, motverkas eller vidmakthålls i daghemsmiljön måste man se vilken inre struktur respektive samhällsfunktion daghemmet har. Man måste bli medveten om hur olika saker hänger samman med varandra. Könsrollerna ligger som ett filter över verkligheten och färgar vad som händer i daghemsgruppen. På daghem är det fortfarande mest kvinnor som arbetar, och därmed kan de problem som uppstår ofta ses som kvinnoproblem. De konflikter som uppstår beror ju på de människor som arbetar där, på hur de upplever sig själva, sina begränsningar och möjligheter, och kvinnor ser ofta små möjligheter att förändra sin situation. Den miljö som daghemmen i dag utgör är en bild av kvinnors verklighet i dag. Det är kvinnorna som sätter gränser, som straffar och belönar och som direkt och indirekt sätter sin prägel på vad som händer i barngruppen.

I gruppen möter barnen kanske för första gången andra barn. Daghemmen är deras första sociala miljö utanför hemmet och deras första kontakt med samhället. Förut har barnet varit hemma hos mamma och/eller pappa och upplevt den verkligheten som den enda riktiga. Här möter de plötsligt en annan, och andra vuxna och barn blir därför viktiga när det gäller påverkan. Barnen är många och starka, och de utövar också stor påverkan, åtminstone de som man ser upp till, är rädd för och kanske vill efterlikna. Andra barn är lika en själv, man tar efter, härmar. Hur kvinnor som arbetar på daghem upplever dessa barn och hur de reagerar mot dem är som påpekats väsentligt för att få till stånd förändringar i könsrollsmönstret, och hur personalen reagerar inför barnen är till stor del beroende på hur dess kontakter med de vuxna fungerar. De andra vuxna på daghemmet är personalens naturliga referenspunkt, och det är de vuxna som i relation till barnen har makt att förändra eller konservera mönster och attityder.

Daghemmet är ingen isolerad ö, det är en institution i samhället och som sådan utformad av politiker och arkitekter, dvs människor som ofta själva aldrig behövt ta ansvar för barn. Det är andra människor än personalen som bestämt ramarna för verksamheten. Det är inte "jag" som bestämt att det skall vara som det är, det är inte "jag" som planerat och gjort sittmöblerna för låga, det är inte jag som bestämt att avdelningarna skall ha två rum.



Jag har egentligen inte bestämt någonting, när det gäller utformningen av miljön. Jag har inte bestämt vilka arbetskamrater jag skall ha. Jag har blivit "placerad" på en avdelning, och man har sagt att jag skall samarbeta. Den maktlöshet jag känner är alltså till stor del reell - jag har t ex inte makt över de ekonomiska faktorer som bestämmer de yttre ramarna för min verksamhet, jag har heller ingen större möjlighet att påverka dem. Inom dessa bestämda yttre ramar finns det dock ett visst utrymme för egna initiativ och möjligheter att påverka arbetssituationen. Det gäller att den reella maktlösheten inte upplevs så förlamande, att jag inte kan se de möjligheter jag har. I det här sammanhanget är det viktigt att påpeka att det givetvis inte kan ske några väsentliga förändringar förrän de yttre ramarna ändras. I min personliga situation har könsrollerna aktualitet i den mån jag får bestämma själv. Får jag det? Till daghemmet skickar föräldrarna sina pojkar och flickor fostrade till "riktiga" pojkar och flickor. Har jag rätt att ändra på det? Vad har jag rätt till, vad får jag bestämma? Får jag, törs jag?

Jag tror det är nyttigt att ställa sig frågor som dessa, framförallt eftersom kvinnor sällan verkligen bestämmer själva över sina liv och över sin tillvaro. Jag tror det är viktigt hur man ser på barnen och på påverkan. En del säger att man varken kan eller vill påverka barnen. Kanske resonerar man så, för att man aldrig ifrågasatt den påverkan man själv blivit utsatt för. Man tar allting för givet och självklart och tänker inte på att man själv blivit påverkad hela tiden. Hur man ser på påverkan är viktigt, när man tar ställning till könsrollerna och till hur de fungerar på daghemmet.

För att påverka könsrollerna i en barngrupp tror jag även det är viktigt att se hur den allmänna kulturella påverkan ser ut i detta avseende och hur den i dagens samhälle sätter sin prägel på barnen. Man kan se uppfostran och påverkan ur många synvinklar. Utgår man från sin egen könsroll och hur barnen formas i sina, är det ett mycket fruktbart sätt att komma åt de värderingar som finns i daghemsvärlden. De flesta som sysslar med barn, daghem och förskola brukar komma till en punkt, där man diskuterar mål och värderingsfrågor. Ett sätt att strukturera denna problematik är att resonera i termer av könsroller, när det gäller hela den massiva påverkan som barnen utsätts för.

Det finns en kulturell eftersläpning i uppfostran av både pojkar och flickor. Det är hela tiden småsaker i vårt beteende som får konsekvenser för hur den framtida mannen eller kvinnan kommer att se på sig själv. Jag har schematiskt listat några tänkbara negativa konsekvenser för flickor av att vi vuxna beter oss som vi gör. Exempelen är avsiktligt tillspetsade och förenklade. (När det gäller pojkarna, kan naturligtvis en liknande uppställ-

ning göras.)

### Dagens flicka

Om man uppmuntrar koketteri och inte lär barnet att framföra direkta krav

Om flickorna hänger de vuxna i kjolarna hela tiden och ber om hjälp och man uppmuntrar detta

Om böcker, film, TV-serier, osv innehåller flickor som bifigurer

Om man låter flickorna mer än pojkar tränas att delta aktivt som hjälp i hushållet och som leksaker ger flickorna hushållsredskap och matsalsmöblemang

Om man inte stoppar flickorna när de envisas med att enbart koncentrera sig på rituella, repetitiva och ceremoniella lekar

Om rörelsefriheten inskränks ("uppför dig fint")

Om man hindrar flickorna när de visar sin aggressivitet utåt

Om man alltför mycket värnar om och pysslar med småflickorna

### Framtidens kvinna

får man en mystisk gåtfull kvinna, som lockar och drar till sig intresse genom att behaga. Hon ber inte direkt om saker, utan på omvägar.

förstärker man det osjälvständiga beteendet, och man får en kvinna som säl- lan vågar något på egen hand, alltid frågar om lov först, sin mamma, sina väninnor, sin man.

resulterar det i en vana även hos den vuxna kvinnan att tilldela sig själv en andraklasstatus.

innebär detta att kvinnan ensam känner ansvaret för hemmet. "Hon vet var skåpet ska stå."

resulterar det i bunden energi och en önskan hos den vuxna kvinnan att alltid gå efter mönster, traditioner och recept. Hon blir mindre skapande.

upplever den vuxna kvinnan små möjligheter att förändra sin situation. "Hon vet sin plats."

får man en framtida självanklagande kvinna.

vågar kvinnorna aldrig som vuxna genomleva en konflikt. De är bortklemade till osjälvständighet. De vågar inte ta risken att bli bortstötta. Vad har de att sätta emot?

Vi kan aldrig veta säkert om en viss påverkan, ett visst sätt att förhålla sig till barnet, får en önskad eller oönskad konsekvens. Ingen forskning, inga experiment kan heller säga helt säkert. Men om vi ser på oss själva (vår egen uppfostran, vilka svårigheter vi själva har som kvinnor), om vi ser på daghemmet och attityder hos de kvinnor som arbetade där, observerar vi en del förhållanden som hindrar en bra miljö och ett gott samarbete. På detta sätt blir vi medvetna om vad som i vår uppfostran till kvinnor inte varit positivt. Detta dubbla perspektiv (Hur vi jämför vår egen uppfostran och vår uppfostran av barnen) måste vi ha, om vi skall kunna arbeta med könsrollerna och förändra dem. Det är emellertid viktigt att inte ramla i fällan att enbart ge det uppväxande barnet "det vi själva inte fick". Risken är då att vi glömmar bort de positiva värden som den traditionella kvinnorollen står för av värme, omtanke och breda känslomässiga register. - Vad som är viktigt är att få igång en diskussion kring vilka egenskaper vi

vill behålla eller förkasta i den kvinnliga och manliga rollen.

#### 4.11 Mina värderingar av forskning kring könsroller

Jag ser som jag tidigare i avhandlingen påpekat forskning inom detta fält som kvinnoforskning. Kvinnans situation som den ser ut i dag kräver egentligen en historisk analys för att sättas in i sitt rätta sammanhang. Vad vi fått läsa om i historieböckerna är inte bara en överklassens historia (detta har på senare år uppmärksamrats), det är också en männens historia, där kvinnorna i det stora hela lyser med sin frånvaro. Vad vi som kvinnor saknar är ett perspektiv bakåt, vilket skulle ge oss större förankring i tillvaron. Jag tänker inte bara på att vi saknar tillräcklig kunskap om kvinnliga författare, konstnärer och vetenskapsmän, även historien om de så vanliga kvinnorna är höljd i dunkel. Det sistnämnda beror på det nu välkända förhållandet att vad vanliga kvinnor uträttat aldrig värderats lika högt som de insatser männen gjort. Kvinnan har när hon blickar bakåt få anknytningspunkter, och om hon inte forskar vidare i ämnet, får hon finna sig i att betrakta sig själv som en historielös varelse. Om vi tittar på dagens samhälle, har inte kvinnan heller där någonting stabilt att ta fasta på när det gäller sin roll som kvinna. Vad kvinnor framförallt saknar är förebilder och modeller att efterlikna. Det finns visserligen den traditionella modellen av kvinnan som moder och vårdare, men så fort hon går utanför denna ram, saknar hon alternativa identifieringsobjekt.

På ett seminarium som behandlade kvinnobilden i psykologisk litteratur och terapeutiskt arbete på Skå i december 1974 talade man om olika kvinno-myter. Man talade om att vad vi behöver är "motmyter" om hur kvinnans roll skall gestalta sig. Vi behöver fräscha kvinnobilder för att hitta en ny form för kvinnorollen (Bergom-Larsson m fl, 1974).

Min upplevelse av personalens situation på daghem är att den tvingas fungera i "mammarollen" och därmed den traditionella kvinnorollen större delen av tiden. Trots de pedagogiska riktlinjer som finns hamnar daghems-personalen också i en situation av rollförvirring, när de arbetar bland barnen. Som det nu är alternerar personalen ofta mellan barnpassning, när stora barngrupper är ute och leker, och lärare efter den gamla modellen, när man försöker hålla samling etc. Att detta orsakas av bristen på personal är känt. Program som vill förbättra förskolan räknar hela tiden optimistiskt med en förändring, och utan att på sikt hysa en sådan förhoppning vore det naturligtvis svårt att överhuvudtaget arbeta inom området. Men en för stor tilltro till dessa förändringar inom överskådlig framtid bäddar hela tiden för orealistiska förslag. Man måste se vad som är möjligt just nu med den

begränsning som finns i situationen. Detta har följande varit en utgångspunkt i projektet - att inte "gå runt" den situation som existerar nu utan ta den som utgångspunkt, när det gäller att beskriva och förändra könsrollerna. Jag föreställer mig också att detta skulle vara en bra utgångspunkt för kvinnoforskning inom frågan. Det "realistiska perspektivet" innebär alltså att inte frångå den situation som har sin begränsning genom de ekonomiska ramarna.

Att det finns två yrkeskategorier på daghemmen, som i princip utför samma jobb men som har olika status, olika löner och olika utbildning, bär bidrag till personalproblem, eftersom många upplever detta som orättvist. Uppdelning i olika personalkategorier med olika funktioner och uppgifter är något som kan försvåra arbetet i en situation, där dessa funktioner delvis fått nytt innehåll och där man försöker demokratisera arbetet. Det faktum att kvinnor i sitt handlande i nya situationer överhuvudtaget har få mönster att gå efter belastas ytterligare genom detta.

Det är inte bara inom daghemmet som rollförvirring uppstår för personalen. Som kvinnlig forskare blir man offer för samma förvirring när det gäller den egna rollen. Den kunskap och tradition som finns samlad inom forskningen är i huvudsak kunskap män samlat under årens lopp. Män har oundvikligen ett manligt perspektiv när de genomför forskning, vilket i sig inte skulle innebära någon brist om inte, som nu, det kvinnliga perspektivet nästan helt saknades. Jag tror till exempel att det för de flesta kvinnor skulle vara omöjligt att ansluta sig till en så kallad värderingsfri vetenskap, när det gäller för kvinnan livsviktiga frågor. Kvinnan har på grund av den större kontakt som hon haft med barnen och det hittills begränsade yrkesengagemanget ett annat perspektiv på tillvaron. Kvinnan har framförallt varit mer uppmärksam på personliga relationer. För männen har ett teoribygande ibland i sig kunnat kännas värdefullt, medan för kvinnorna det praktiska livet alltid utgjort den väsentliga basen. Kvinnan har frågat sig: Är det här användbart? Jag tror kvinnor inom forskningen på något sätt fortsätter att följa denna linje och fortsätter det "realistiska perspektivet" genom att ställa alla frågor väldigt praktiskt: Hur kan vi använda det här? Synen på teoribildning, avvägningsfrågor mellan konkretion och abstraktion - där har kvinnliga forskare en stor uppgift att fylla genom att visa på vad de anser vara de viktigaste delarna i sina undersökningar och inte låta sig förvillas av manliga kollegors ofta överdrivna tilltro till eleganta teoridiskussioner eller statistiskt finsnickeri.

En av grundtankarna inom projektet var att kvinnan i regel saknar kritisk medvetenhet om sin roll som kvinna. Med det menar jag att hon i regel inte på djupare sätt reflekterar över den eller sätter in den i ett större per-



spektiv. Detta hindrar inte att hon på ett visst plan kan vara medveten om den s k könsrollsproblematiken (genom kvinnoåret och senare års debatt är det väl få som kunnat undgå att bilda sig en viss uppfattning). Vad jag mer syftar på är en djupare granskning av den egna rollen, där man i största möjliga mån frigjort sig från att se på sig själv med mannens ögon och istället börjat formulera andra värderingar utifrån ett eget perspektiv.

Min utgångspunkt var att arbeta med medverkan och självbestämmande från personalens sida, men detta visade sig svårt när det existerar statushierarkier av typ städerska, kökspersonal, barnsköterska, förskollärare och föreståndare. Har man gjort försök till demokratisering med inflytande osv, har detta till stor del än så länge som jag nämnde mest skapat rollförvirring, vilket jag själv råkade ut för i mitt arbete på daghemmet. Önskemål från min sida om medverkan och "självbestämmande" från daghemmet blev i viss mån en källa till osäkerhet istället för till trygghet som var menat. Detta sammanhänger med ovanan att överhuvudtaget vara med att bestämma. Att överhuvudtaget diskutera i grupp kan för många vara ett närmast oöverkomligt problem. När man går ut på ett daghem för att tillämpa en metodik som ställer krav på medverkan, möter man traditionella mönster och förväntningar. En undersökning innebär för människor i allmänhet att man blir "utsatt för något", och detta är en inrotad föreställning som man inte så lätt ruckar på, även om man påpekar att man vill ha det på annat sätt.

Vad t ex Freire poängterar är att en förutsättning för diskussion och dialog är att man hyser tillit till människors förmåga att själva resonera. Dialogen kräver en stark tro på människan, tro på hennes makt att handla och göra något nytt, att skapa och nyskapa, tro på hennes kallelse att bli en mer fullständig människa. Dialogen kan inte existera, om grundläggande kärlek till världen och människorna saknas. Som ett grundläggande krav för att tillämpa Freires attityd finns alltså något som påminner om ett nästan religiöst förhållningssätt; vi måste "tro" på människan och hennes möjligheter. Detta krav leder i forskningssammanhang fram till ett mycket personligt förhållningssätt till vad man sysslar med.

Den traditionella forskarrollen ställs på huvudet, eftersom man genom personligt engagemang i de människor som ingår i undersökningen själv blir en del av den process som man undersöker. Ur personlig synvinkel får ett forskningssätt som detta speciella konsekvenser. Man utsätter sig som person för stora påfrestningar. Detta gör att man som forskare måste arbeta med sig själv för att själv inte tappa distansen och det perspektiv man har, när man kommer till en ny miljö. För att forskningen ändå skall fortfara att vara forskning och inte övergå i ideell verksamhet (det här är knepiga definitioner, för på samma gång strävar vi ju efter en ny definition av forsk-

ning!), krävs av den som arbetar i denna anda att han sätter upp gränser för hur långt han vill gå i sitt engagemang. Att arbeta med icke-traditionell forskning och med försök att tänja ut gränserna för vad som kallas forskning ställer forskaren i en mycket krävande situation. Man har ingenting fast att förlita sig på, och det gäller att vara beredd på den rollförvirring som uppstår för en själv, när man i egenskap "av sig själv" plötsligt tillsammans med andra människor skall diskutera och (enligt Freire) "benämna världen". Detta är den innersta kärnan och den mest betydelsefulla konsekvensen av Freires metodik, att den ställer oss öga mot öga med oss själva, den kräver någonting mer av oss än vad vi i en klart definierad pedagog- eller forskarroll ställer upp med. Detta personliga engagemang, som jag ser som den yttersta konsekvensen av Freires metodik, borde diskuteras mera, och man borde försöka se vad det innebär när den tillämpas. Jag tyckte att mitt eget engagemang fick drag av självutplåning. Jag skulle försöka förstå personalens situation och tolka deras behov, samtidigt som jag skulle ge impulser till dem att se sin situation i nytt ljus. Förståelsen och inlevelsen i personalens situation fick väl stort utrymme jämfört med mitt eget bidrag. För en annan person kanske motsatsen hade varit utslagsgivande, att distansen hade blivit för stor och att man aldrig hade kommit varandra in på livet. Styrkan och svagheten i denna typ av forskning har att göra med typen av personligt engagemang, och det är detta som måste diskuteras när man använder metoden.

För min egen del kom en vändpunkt, när jag insåg att jag inte kunde stanna kvar på daghemmet och arbeta med könsrollerna, om inte personalen var villig att arbeta både med barnen och sig själva när det gäller dessa problem. Hela tiden i det praktiska arbetet visade det sig hur problemen i barngruppen hängde samman med de vuxnas attityder och förhållningssätt (s 84). Var man inte villig att ta upp detta, hade jag ingen möjlighet att komma någonstans i arbetet. Man sade på personalkonferensen att man var villig att diskutera vuxenrelationer i relation till barnarbetet, men i praktiken kunde, ville eller vågade man inte detta. Föreståndaren hade också svårt att ta itu med samarbetsproblemen. När jag i samarbete med henne utformade enkäten, var vi båda eniga om detta arbetssätt; men när sedan några bland personalen reagerade mot detta, tog inte föreståndaren längre något ansvar för vad vi gemensamt hade planerat, och jag fick ensam ta emot den kritik som riktade sig mot vårt försök. Flera som tidigare stött oss vågade nu inte längre säga vad de tyckte. Jag blev naturligtvis mycket besviken på föreståndarens sätt att reagera. P g a att de interna motsättningarna var så stora och omfattande, fanns ingen möjlighet för mig ensam att reda ut situationen, och jag slutade på daghemmet.

Under lång tid trodde jag att jag haft otur och hamnat på ett mycket o-

vanligt daghem. Vid diskussioner med förskollärare bl a under mitt arbete på förskollärlinjen började det så småningom gå upp för mig, att detta daghem inte var unikt på något sätt. Personalproblem av den typ jag råkat ut för var vanliga, och ett mycket stort problem för barnen var just den stora omsättningen bland personalen. Ett sätt att lösa konflikter var nämligen att sluta sin anställning. Detta gav mig mod att ändå försöka beskriva vad som inträffat på daghemmet, eftersom jag förstod att de problem som jag kommit i kontakt med var en verklighet för många människor.

Den interaktiva metodiken ledde mig i detta projekt in på företeelser som jag med ett annat forskningsmetodiskt angreppssätt aldrig skulle ha tyckt att jag behövt gå närmare in på.

Jag lät min ursprungliga förutsättning att undersöka könsrollerna påverkas av personalens situation, dvs att de hade samarbetssvårigheter. Genom detta tycker jag att jag verkligen fick förståelse för personalens situation. Jag tycker att metoden ledde mig in på problem som var styrande, om man som syfte hade att arbeta med och förändra könsrollerna på ett daghem. Arbetsättet ledde mig rakt in i personalens verklighet.

Den verkligt stora svårigheten för mig blev att efteråt förmedla mina erfarenheter i rapporteringen. Hur skulle jag kunna vidarebefordra mina dyrköpta erfarenheter utan att bryta mot sekretesskravet, dvs utlämna enskilda personer? Hur skulle jag kunna förmedla olika parterers synpunkter, när de flesta inte vågade säga vad de tyckte och några överhuvudtaget vägrade prata om vad som hade hänt? Min egen strävan hade ju varit att personalen inte skulle uppleva sig som objekt i undersökningen, vilket också medverkade till att jag gick försiktigt fram när jag närmade mig var och en.

Allmänt sett tycker jag att jag ser en svårighet i metodiken där, när det gäller själva dokumentationen. Men det är tydligen inte enbart vid användandet av den interaktiva metodiken som det uppstår svårigheter med att dokumentera problem och konflikter i daghemsmiljön. I ett annat projekt, MAFF (Mångsidigt Användbara Förskolor och Fritidshem), där man drivit en försöksverksamhet vid några förskolor, har diskussioner om arbetssättet delat personalen i två läger. Trots att personalen gått med på att dokumentera diskussionerna, så skriver man (Angel, Carlsson & Hedlund, 1981, s 41):

"Anmärkningsvärt är att man är mycket sparsam med att dokumentera resultaten av dessa diskussioner."

Vid vidare tillämpning av detta förhållningssätt tror jag emellertid att man skall utveckla forskarnas egna personliga resonemang ytterligare i texten. Detta stod jag själv kluven inför, då jag genomförde projektet, eftersom jag också påverkades av forskarsamhällets negativa inställning mot alltför subjektiva framställningar.

Detta forskningsmetodiska dilemma hänger samman med en annan viktig punkt i den interaktiva metodiken, nämligen forskarens roll. Den interaktiva metodiken var tänkt så att forskaren skulle arbeta med sig själv som instrument, när hon/han kom till en ny miljö. Detta var verkligen vad som skedde. Jag fick diskutera mycket med min medarbetare som själv inte deltog i arbetet på daghemmet.

Daghemsmiljön var ny för mig. Jag konfronterades med nya människor och nya barngrupper. Att ständigt möta nya barngrupper efter några veckor på varje avdelning var en slitsam process. När jag väl etablerat kontakt med barnen på avdelningen och varit där några veckor, gick jag vidare till nästa avdelning för att få den helhetsbild av daghemmet som jag strävade efter. Detta sätt att arbeta tror jag verkligen gav en helhetsbild. Men samtidigt fick jag själv ingen hemvist på daghemmet, eftersom jag gick runt på varje avdelning och ständigt mötte nya grupper. Här hade jag nog varit hjälpt av att ha en medarbetare som gjorde samma saker som jag själv. Forskning om och av kvinnor utifrån kvinnoperspektiv är ännu så pass ny och kontroversiell, att man måste försäkra sig om stöd för att genomföra sina planer. Detta är för något som jag fått bekräftat från andra kvinnor som arbetar med könsrollsfrågor och kvinnofrågor. Det är viktigt att vara flera, när man arbetar med detta ämne.

Men inte ens stödet av en grupp kan dölja det faktum att arbetet med könsroller berör en stor del av en människas identitet och därigenom alltid kommer att vara ett brännbart ämne.

Motsättningarna på daghemmet som så tydligt kom i dagen gjorde att förutsättningarna för en öppen dialog upphörde. Mitt syfte hade ju varit att skapa en öppenhet kring könsrollsfrågorna. Om personalen och jag skulle lära av varandra när det gällde de här problemen, om vi skulle kunna ge varandra kunskap, var vi tvungna att se varandra som jämställda, personalen sinsemellan och jag i relation till dem. Det man skulle vilja råda andra kvinnoforskare i kontakt med daghemsmiljön är att försöka se hur den egna kvinnorollen och forskarrollen påverkar varandra och arbetet. Dessa båda roller går inte att ställa utanför en situation där man på jämställd fot skall försöka diskutera med andra kvinnor från en annan yrkesgrupp.

Jag tror få tillfullo har insett att en metodik som bygger på öppenhet och engagemang kan innebära stora förändringar för alla parter. Många tycks vid upptäckten härav ha börjat överge sin pedagogiska öppenhet och reducera öppenheten och dialogen till en modefluga. Jag tror Kallós & Callewaert kommer sanningen nära, när de i en artikel om "Den rosa vågen i svensk pedagogik" kommenterar konsekvenserna rent allmänt av en frigörande pedagogik i ett samhälle som vårt och en politisk frågeställning som oundvikligen följer



av denna. Man får kunskaper om omvärlden som uppfordrar till ställningstaganden och till handling. Man har inte räknat med att dessa "öppna metoder" verkligen medför en förändring. Framförallt har man inte räknat med att detta kan få konsekvenser som spränger redan uppställda ramar, att man kommer i beröring med konflikter och motsättningar, vilket innebär att man själv som forskare måste ta ställning till den verklighet man möter. Vad man försummar att betona är emellertid en positiv aspekt: att den frigörande pedagogiken inom forskningen lett till att motsättningar frilagts och blivit synliga, vilket jag anser vara det viktigaste bidraget från de "öppna" forskningsmetoderna.

#### SLUTORD

Att avslutningsvis framlägga några rekommendationer när det gäller arbete med könsroller låter sig knappast göras i punktform. Vad projektet istället visar är ju en inre process, som visar på en stegvis klarnande medvetenhet om vad könsroller på detta daghem är, var gränserna går när det gäller att definiera de problem som berör könsroller och vad en ökad medvetenhet om könsrollsproblematiken öppnar för perspektiv i arbetet på daghemmet. Varje daghem är unikt. De människor som arbetar där är olika, och den grupp som vill försöka arbeta med könsroller måste utifrån sina speciella erfarenheter själva genomleva den process som arbetet med könsroller medför. Mitt arbete med detta projekt vill jag helst ska läsas som en färdbeskrivning, som ger anvisningar om vilka hinder och vilka öppningar man kan möta på vägen mot att diskutera och förändra könsroller på daghem. Det är på det inre planet som många inte kommit någonstans med könsrollerna och jämlikheten. En del planerare tycks ha haft den falska uppfattningen att vissa givna sociala förändringar i praktiken automatiskt leder till vissa förändringar på det inre planet. Detta är ett typiskt mekanistiskt tänkande och förenklat antagande om orsak och verkan. När man talar om förändringar, har man alltid bråttom. Man vill ha snabba resultat för att se att man uträttat något. Vi är materialister och resultatet måste alltid gå att ta på. När vi försöker förändra, när vi försöker genom oss själva och varandra förändras, blandas hela vår ansträngning, vår ärliga avsikt upp med de idealbilder vi har. Vi har bilder av allting, hur vi själva är och hur saker och ting skall vara. En konsekvens av detta tänkande blir att vi befinner oss i någon sorts konflikt, någon sorts oro som kommer sig av att vi ser att vårt handlande inte alls stämmer överens med våra bilder av hur vi själva är, hur andra människor är och hur tillvaron är överhuvudtaget. Därför kan inte förändringar forceras, och man skall se att förändring är en process som när den påbör-

jats, växer mer eller mindre av sig själv.

Men det måste finnas en bas att utvecklas ifrån. Daghemmen skulle ju utgöra ett instrument för jämlikhet mellan könen och får inte bli en samhällslig paradox, där de ökade möjligheterna för kvinnorna att förvärvsarbeta (som en utökning av daghemsplatserna ger), hos den uppväxande generationen förstärker och konserverar könsrollsattityder, något som den enkönade miljön på daghemmen nu otvivelaktigt gör. Vissa minimikrav måste uppfyllas, t ex en utökning av den manliga personalen, för att skapa möjligheter för en annan typ av debatt kring könsrollerna.

## 5. Könroller i daghemsmiljö – i går

### 5.1 Inledande kommentarer

Efter det att jag avslutat projektet för socialstyrelsen, arbetade jag vidare med några frågeställningar ur materialet och försökte belysa dessa ur historiskt perspektiv. Detta material redovisar jag tillsammans med data från rapporten i boken "Dagisfröken - barnvakt eller pedagog?" (Annerblom, 1979). Följande är huvudsakligen hämtat från boken och bygger vidare på ett feministiskt synsätt ur historisk synvinkel. Det bör betonas att jag inte här har haft ambitionen att tillföra kvinnohistorien något självständigt forskningsbidrag. Mitt syfte har istället varit att från ett medvetandegörande perspektiv referera sådan information som kan bidra till bättre förståelse för nuläget.

Jag börjar med att motivera det historiska studiet i ett pedagogiskt och feministiskt perspektiv (5.2, Vad kan vi lära av historien för att bättre förstå dagens situation för kvinnor som arbetar med barn? Ett pedagogiskt och feministiskt perspektiv). Därefter ger jag några glimtar av allmän kvinnohistoria (5.3, Kvinnobilder och kvinnoysselsättningar i gången tid - några glimtar) för att sedan övergå till att försöka beskriva några faktorer, som jag finner viktiga vid utvecklingen av förskolläraryrket i relation till kvinnorollen (5.4, Att arbeta med barn - ett kvinnoarbete). Jag tar upp några av de ideal, som varit förhärskande i förskolläraryrket och förskolläraryrket samt kompletterar detta med en muntlig beskrivning av förskolläraryrket förr i tiden (5.5, Samtal med pensionerad förskollärare). Efter en sammanfattning, 5.6, försöker jag sätta denna tillbakablick på förskolläraryrket i relation till några av mina egna erfarenheter i undervisningen på förskolläraryrket (5.7, Glimtar från förskolläraryrket på 1970-talet) för att på detta sätt belysa några av de förändrade betingelser, under vilka förskolläraryrket i dag tar form.

För att jag sammanställt en rapport från daghemmet lämnade mig inte de frågor, som vistelsen på daghemmet hade väckt hos mig. Detta gällde framförallt de djupgående konflikter och motsättningar, som jag kommit i kontakt med. Det är tydligen så att när man arbetat med kvinnofrågor och könsrollsfrågor en tid, blir det ännu klarare hur långt ideal och verklighet befinner sig från varandra. Man tycker sig så väl veta hur det borde vara, men det är så lite man kan göra för att förändra det som är. Särskilt när man arbetar med nästa generation och vill försöka förändra villkoren för denna, grips man lätt av missmod.

Vad som hjälpte mig vidare i mitt arbete var att jag förstod att jag saknade perspektiv på daghemssituationen. Jag insåg att för att förstå dagens kvinno- och barnvärld på rätt sätt var jag tvungen att sätta mig in i hur situationen var förr i tiden. Jag var tvungen att skaffa mig perspektiv på nuet för att utifrån få en realistisk syn på de möjligheter till förändring, som jag ändå envisades med att hålla fast vid. Mitt syfte var ju att knyta an till den realistiska vardagssituationen så mycket som möjligt. Och realiteten var den att många bland personalen hade utbildats och föstrats i en tid, då kvinnans roll och plats sällan ifrågasattes. Konflikterna på daghemmet utspelade sig mycket ofta mellan äldre och yngre bland personalen. Min önskan hade varit att dessa båda grupper skulle få en större förståelse för varandra.

Jag började läsa kvinnohistoria, men det var oerhört svårt att hitta källor som kunde kasta ljus över dagens situation. Mellan "dött" historiskt detaljmateriel och vilda spekulationer fann jag nästan ingenting alls. Men detta gällde den allmänna kvinnohistorien. När det gällde forskollärarnas relativt korta historik (70 år), fann jag i alla fall något.

Jag skulle dock vilja försöka inleda med en kort kvinnohistorisk översikt. Jag upptäckte nämligen att min egen relativa okunskap om det för gångna delades av nästan alla kvinnor. Några årtal kanske man mindes (t ex rösträttsreformen) men vad kvinnorna egentligen gjort, hur de tänkt, handlat och levt, var man ofta helt okunnig om. Jag är övertygad om att tillbakablickar är nödvändiga för oss kvinnor, om vi på ett realistiskt sätt skall kunna bilda oss en uppfattning om vilka möjligheter vi har i dag. Inom varje område, där man tar upp könsrollsfrågor, tror jag den historiska tillbakablickens har en viktig plats att fylla för att skapa baktankar, ge perspektiv och få oss att ställa rimliga krav i nuet.



## 5.2 Vad kan vi lära av historien för att bättre förstå dagens situation för kvinnor som arbetar med barn? Ett pedagogiskt och feministiskt perspektiv

Det var genom diskussion med personalen som jag kom fram till väsentliga problemställningar när det gäller könsroller. När dialogen upphörde, var det för att det fanns problem på daghemmet, som inte gick att överbygga genom samtal. Det som skapade problem i daghemsmiljön tycktes i första hand (åtminstone i första steget av analysen) vara generationsmotsättningar. Den äldre och den yngre generationens ideal var motsatta. De yngre förskollärarna har fått lära sig att diskutera och vara öppna, och de ser sig ofta själva som lärare med pedagogiska uppgifter. De äldre, t ex barnskötare, som arbetar med i stort sett samma arbetsuppgifter som förskollärarna men får sämre betalt har fått lära sig en mängd fasta regler eller har genom åren utbildat egna sådana, som framstår som riktiga när det gäller barn och barnuppfostran. En del av de äldre tycks snarare ha en mamma-tradition än en lärartradition att falla tillbaka på när det gäller yrket.

Man borde beskriva kvinnorollen och yrkesrollen under den tid som varit för att reda ut förhållanden, som kan bidra till att skapa större klarhet i dagens ofta problemfyllda situation. Det finns motsättningar mellan förskollärare och barnskötare på daghem. Kan det vara en gammal klassmotsättning, som dröjer sig kvar där? Hur blev det ett yrke att ta hand om barn? Vilka var de kvinnor som sökte sig till detta yrke? Var det medelklasskvinnor, som inte hade råd med lärarutbildning? Drevs de av socialt patos? Fick man lite större klarhet, skulle bilden av en yrkestradition kanske framträda.

Resultatet av den analys jag gjorde efter daghemsvistelsen pekade på att vad som skapade problem för personalen i arbetet med barnen är den otydlighet, som finns i rollerna som förskollärare och barnskötare (och den får naturligtvis konsekvenser för barnen). Som jag förstår det, är denna otydlighet till stor del förknippad med att dessa yrkesroller mer än de flesta andra överlappas av kvinnorollen, som just nu håller på att förändras. Att passa barn, resonerar en del, är inte så märkvärdigt, det har ju kvinnor gjort i alla tider. I de flesta yrken finns en yrkestradition att falla tillbaka på, i andra fall är det fråga om helt nya yrken. Yrken som innebär att vårda-passa-vägleda små barn har nog mest en mamma-tradition att falla tillbaka på. Är det kvinnors relation till barn i förfluten tid, som spökar för dagens daghemsfröknar, när de försöker finna vägar till yrkesstolthet och meningsfulla arbetsuppgifter? Även dagens situation utanför daghemmen inverkar naturligtvis. Kvalheim-Lödrup (1975)

talar om förskolläraryrollen som husmoderns förlängda arm ute i samhället. Jag tror där kan ligga en knut som behöver lösas upp, för att man skall se arbetet med barnen på daghemmet i ett annat perspektiv.

Om man söker bakåt i tiden, tycks man hamna i ett vakuum, där plötsligt förskolan uppstår. Vilka passade innan dess barnen, när mödrarna arbetade eller i de högre klasserna sysslade med annat - barnpigor, ensamjungfrur, syskon, mor- och farföräldrar, guvernanter, lärarinnor? Kanske kan man spåra en tradition, där det varit en kategori kvinnor som passat barnen, medan en annan kategori undervisat barnen? Lärarinnor och barnpigor, är de historiska föregångare till dagens förskollärare och barnsköterskor? Ett stort problem för kvinnor i dag är att finna en lika stark identitet i sina yrken som i sin position i hemmet som mamma. Ännu svårare måste det vara för kvinnor som arbetar i yrken, där dessa båda funktioner glider in i och överlappar varandra.

En annan aspekt som gör, att jag tror att en historisk tillbakablick vore värdefull, är dagens debatt om könsroller. Det verkar som om det finns alldeles för stor diskrepans mellan ideal och verklighet, och jag undrar om denna inte helt enkelt bottnar i okunskap om det förgångna. Otillfredsställelsen med verkligheten sådan den är tror jag blev mindre, om man fick perspektiv bakåt i tiden. Om man tänker på att förskolläraryrket bildningen funnits endast 70 år och att kvinnan inte haft rösträtt mer än drygt 60, att utbildning och självständighet för kvinnan alltsammans är nya företeelser, så ser man dagens situation i nytt ljus.

Kvinnor saknar kunskap om sin egen historia. Kvinnor och män har bilder av vad en kvinna är och har varit. Det är dessa bilder som förändras, när man söker bakåt i historien, eller rättare sagt kan förändras, om man som mål har att söka efter andra kvinnogestalter och andra förebilder än de gängse. För de finns. Det är inte så att det vi vet (det lilla vi vet) är felaktigheter och missuppfattningar. Snarare kan man kanske säga att det vi vet inte är hela sanningen. Lövgren (1976) t ex, som ur etnografisk synvinkel granskat könsroller och arbetsfördelning i det svenska bondesamhället, finner mängder av lokala variationer i könsrollsmönstret. Han pekar på det motsägelsefulla i bilden, när man försöker hänvisa till det förindustriella bondesamhället (s 1):

"Ibland skisseras ett patriarkaliskt manssamhälle, där kyrkosyn och lagparagrafer skapade ett massivt kvinnoförtryck. Mot denna uppfattning ställs så beskrivningar av ett 'kvinnostarkt bondesamhälle', där kvinnans ställning på många områden var friare och mera jämlik med mannens än i industrialismens samhälle."

Vad är sant och mindre sant? Lövgren relaterar genomgående fenomenen till en historisk-ekonomisk utgångspunkt. Det är hela tiden den som är ut-

slagsgivande.

"Motbilder" efterlystes i min undersökning av könsrollerna på daghemmet, motbilder av hur kvinnorollen vanligtvis gestaltar sig. Det har inte funnits en eller ett par kvinnotyper i historien, men vissa av dem har för männen framstått som tydligare eller mer värdefulla. Det är dessa kvinnobilder vi har kunskap om. Ur feministiskt perspektiv är det viktigt att komplettera bilden och ta fram glömda kvinnobilder.

Quist (1978) tar upp tre faktorer som den sena starten av kvinnohistorisk forskning påverkats av. 1) En viktig anledning anser Quist vara källmaterialet. De många anonyma kvinnorna lämnade ofta inte något källmaterial efter sig. Åtminstone så länge historikerna mest sysslade med politisk historia, utgjorde kvinnorna sällsynta undantag i materialet. 2) En annan faktor tror Quist är att kvinnorna som grupp sällan agerat tillsammans och att deras sociala hemvist definierats genom fäder, bröder, makar. 3) Föreställningen om att kvinnan var underlägsen mannen i intelligens, moral och handlingskraft, av naturen bestämd till ett liv i stillhet innanför hemmets väggar, tycks ha varit avgörande för manliga historiker att inte befatta sig med problemen.

### 5.3 Kvinnobilder och kvinnosysselsättningar i gången tid - några glimtar

Inte förrän vi kommer in på 1800-talet, börjar vi få mer handfast kunskap när det gäller kvinnans historia, framförallt när det gäller kvinnorna från de lägre samhällsklasserna. Få har överhuvudtaget beskrivit de data som finns att tillgå. Att försöka få en samlad bild av kvinnans historia före 1800-talet är alltså mycket svårt. Ändå är det nödvändigt att försöka bilda sig en uppfattning om tiden dessförinnan som inte enbart bygger på schabloner. Vad man för några år sedan kunde läsa i historieböckerna i skolan var en historia som i stort sett var männens historia, dvs de "stora männens historia". Historia om och kring "vanligt folk" var i många stycken ett okänt område. Även om man enbart syftar till att beskriva ett stycke historia under 1900-talet, upplever man ett påtagligt vakuum bakåt i tiden, som även gör historieskrivningen av senare datum egendomligt konturlös. En av de få kvinnor i Norden, Lyttkens (1973, 1973, 1974), som försökt sig på att ge en samlad bild av kvinnans situation i Norden från vikingatiden och framåt är inte historiker till yrket utan skönlitterär författare.

Som motvikt till den gängse historieskrivningen har det sitt intresse att se hur historien ter sig för en kvinna, när hon läser och tolkar ett material som i andras ögon inte ens inbjudit till ett försök till beskrivning av kvinnans situation!

Lyttkens har lyft fram kvinnan i sin historieskrivning och detta är från feministiskt perspektiv det primära. När det gäller andra viktiga faktorer i historien, menar jag, som jag också tog upp i Kap 2 (s 29) när det gällde teorier om könsrollsinläring, att det just nu är viktigt att koncentrera sig på den könsspecifika aspekten eftersom den varit försummad inom de flesta områden.



Det kan nämnas att skolöverstyrelsen nu i ett häfte (Kyhle m fl, 1982) har sammanställt ett fortbildningsmaterial för historielärare, där man dels försökt presentera dagsläget inom den kvinnohistoriska forskningen, dels tagit fram ännu opublicerad forskning om kvinnans ställning i olika samhällstyper från äldsta tid och fram till 1900-talet. Denna sammanställning följer i flera avseenden upp Lyttkens historieskrivning. Lyttkens beskriver framförallt vad kvinnan sysslat med och arbetat med som en utgångspunkt för förståelse för hennes situation, ett angreppssätt som delvis liknar Kyhles m fl, vilka föreslår att man börjar ett kvinnohistoriskt studium med just kartläggning av arbete och arbetsfördelning. Lyttkens hämtar materialet till sin bok från doktorsavhandlingar, traditionella historiska källor (t ex rättegångsprotokoll) samt andra författare som på ett övergripande sätt beskriver kvinnans situation (se Lyttkens, 1974, s 332).

I Lyttkens böcker framträder några kvinnogestalter, vilket borde locka alla intresserade till vidare efterforskningar. Hon beskriver kvinnan i sysselsättningar vi vanligen inte tänker oss henne i. Hon berättar att kvinnor redan under medeltiden arbetat inom byggnadsindustrin och med annat tungt arbete. Hon berättar också att under 1700-talet vandrade kvinnorna genom landet och tog plats på byggen och gatuarbeten och ibland fortsatte sin vandring neråt Europa, där man sålde sina hantverk. Under perioder av krig skötte kvinnorna gårdarna helt på egen hand, ett tungt och ansvarsfullt arbete som rimmar dåligt med den underordnade och passiva roll som ofta tillskrivits dem.

Detta visar också Ankarloo (1982) som också påpekar att även i de fall en man fanns på gården, så kunde gården inte fungera utan kvinnans arbete.

Kvinnans historia är också en beskrivning av det motstånd hon mött, när hon försökt ge sig på sysselsättningar utanför sitt traditionella revir. Witt (1982) tar också upp detta genom att ur Stockholms stads tänkeböcker visa fram att material som ger en bild av de begränsade möjligheter en kvinna hade när det gällde försörjning i det medeltida Stockholm. Det fanns också lagar som hindrade kvinnor från att arbeta. 1734 års lag t ex innebar att gift kvinna stod under mannens målsmanskap, vilket bl a innebar att han även hade bestämmanderätt över hustruns arbetskraft. Klasskillnaderna är naturligtvis också avgörande, fast ibland på ett annorlunda sätt än vi kanske tänker oss. Den borgerliga ogifta kvinnans situation t ex framstår ur psykologisk synvinkel som mycket påfrestande. Hon påverkades inte av de problem som fattigdom skapade, men å andra sidan levde hon i ett underligt tillstånd. Hon fick inte ta arbete utan inhystes hos någon släkting, där hon i bästa fall kunde få verka som guvernant eller syjungfru. Den ogifta kvinnan hade överhuvudtaget dåliga möjligheter att försörja sig själv, och i detta perspektiv förstår man att giftermålshysterin hade sina orsaker. En skarp gräns löper följande genom hela historien mellan den gifta och ogifta kvinnan i alla samhällslager.

Studerar man Lyttkens kvinnohistoria, utkristalliserar sig vissa "kvinnotyper" och vissa schabloner. Vid närmare påseende är de sällan entydiga. Den myndiga husfrun med nyckelknippa och auktoritet verkar imponerande, när hon sveper genom salarna på sitt stora gods, men likväl stod hon under manligt förmyndarskap och "var i allt skyldig att underordna sig sin man" (Lyttkens, 1972, s 73). Allmogekvinnan, kvinnan av folket, var å sin sida mannens medhjälpare. Hon utförde uppenbarligen liknande sysslor som mannen men i en funktion som hantlangare, som extraordinarie. De lokala variationerna var också stora. Beroende på om hon levde i jordbruksbygd eller kustlandskap kunde hennes sysslor och befogenheter variera ganska avsevärt.

De flesta kvinnor, fastän de i större utsträckning än vad vi kanske föreställer oss var läskunniga, var dock inte skrivkunniga, och vi vet lite om vad kvinnorna kände eller tänkte. Ett alternativ för ogifta kvinnor var att bli nunnor. Schablonbilden av nunnan är väl nästan uteslutande religiöst präglad, men nunnorna sysslade ju faktiskt mycket med litterärt arbete, även om merparten bestod i avskrivning och översättning av reli-



giösa verk. Man kan faktiskt se många nunnor som intellektuella kvinnor. Häxan är en annan kvinnotyp som man står undrande inför. Varför blev egentligen så många kvinnor syndabockar under 1600-talet? Företträdare för kvinnorörelsen försöker i dag att omvärdera synen på häxorna. Kanske var de starka och därför farliga kvinnor? Lyttkens förklarar häxjakten som ett resultat av svält, nöd och utsatthet. Ankarloo (1982) avdramatiserar vissa delar av häxförföljelserna genom att peka på att dessa ofta var resultatet av konflikter på lokal nivå i byarna. Konflikterna bidrog tillsammans med det betydande kvinnoöverskottet till att just kvinnorna blev syndabockar.

"Den fina damen", "herdinnan" eller rokokodamen, är ett annat av historiens kvinnoporträtt. Hon sitter där med sin knypeldyna, lägger sin patiens och har givetvis sina order att utdela till tjänstefolket. En och annan av dessa "fina damer" var skrivkunnig, och genom dem har man kännedom om enskilda levnadsöden. Guvernanten och lärarinnan, vad har vi för föreställningar om henne? Hon existerar till att börja med i högre ståndsmiljöer. Hon är ogift men har en "uppfostrargärning" att utföra. Hon är också en av de första kvinnorna med ett eget "yrke" och en egen livsuppgift.

Detta kan räcka som exempel på några vanliga kvinnobilder. De får naturligtvis mening först när de sätts in i ett socialt och samhälleligt perspektiv. Men som myter och fantasier påträffas de ofta i medvetandet utan påtaglig förankring.

För att få rätt trådända att dra i, när man försöker beskriva det yrke som så småningom blir förskolläraryrket, räcker det inte att hänvisa till gångna tiders kvinnoföreställningar och bilder. Det sociala sammanhanget kräver att man tar hänsyn till kvinnornas relation till barnen.

Jag skulle vilja påverka alla som sysslar med daghem och förskola att själva läsa kvinnohistoria för att få en helhetsbild av vad kvinnor i gångna tider haft att välja på när det gäller levnadsbana, för att på så vis få en bakgrund till det skede i utvecklingen, påverkat av industrialismen, som gav upphov till upprättandet av de första barnkrubborna, lekskolorna och barnträdgårdarna. Framförallt är det föreställningarna om kvinnan från gången tid som är intressanta i sammanhanget. Föreställningar om kvinnan lika mycket som de konkreta livsvillkoren påverkar oss i dag, när vi tänker över de möjligheter vi har som kvinnor i relation till barn och i yrken där vi sysslar med barn.

Vad har vi som kvinnor tidigare haft att välja på när det gäller sysselsättning? Är kvinnoarbete utanför hemmet något nytt? Ibland verkar det som man tror att kvinnoarbete utanför hemmet är något som uppfunnits i dagens samhälle. Det är sådana missuppfattningar som kvinnors historielöshet bidrar till. När man säger att man önskar en tillbakagång till den tiden, när mödrarna tog hand om sina barn på heltid, är det snarare ett ideal än en verklighet som man längtar tillbaka till. När det gäller barntillsynen var tillståndet snarare det, att många barn var utan tillsyn alls, om vi talar om tiden före industrialismen. Det är när industrialismen börjar, när man börjar anlägga fabriker, då det plötsligt fanns möjlighet för

stora skaror av kvinnor att arbeta med sådant som inte direkt knöt an till hemmet, det är då, när inte barnen längre kunde vara runt omkring, som "förvaringen" av barnen blir nödvändig. Det är också i detta skede som föreställningar kring vad som är bra och önskvärt för en kvinna att syssla med permanentas. Vi kan skönja efterdyningar av de föreställningar som uppstod då i debatten kring hemmafru kontra yrkeskvinna, en frågeställning som vi kopplar samman med 1940-talet men som har utgreningar både framåt och bakåt i tiden.

Industrialismen innebar att barnen inte längre tillsammans med föräldrarna kunde ingå i ett naturligt sammanhang. Var lämnade de kvinnor som hade barn, och som av olika skäl var tvungna att arbeta, sina barn? Enligt Henschen m fl (1979) lämnades de flesta utan vuxen tillsyn. Många passades av äldre syskon. Hade man råd kunde man anställa en flicka från landet för att ta hand om barnen. Det kostade inte mycket eftersom hon fick nöja sig med mat och husrum. De föräldralösa eller "oäkta" barnen lämnades till fattighusen, där endast en liten del överlevde. Föräldralösa barn såldes f ö på auktion.

Utifrån en situation liknande denna växte i andra länder än vårt föregångare till dagens daghem fram. I England där det stora industriella genombrottet skedde, blev frågan om barnen särskilt aktuell. På gårdarna på landet hade barnen på ett naturligt sätt vuxit in i de vuxnas arbetsgemenskap, men kunde denna tradition fortsätta inom industrin, i gruvor och fabriker?

Barnarbete blev vanligt. Som ett sätt att hindra detta från att sprida sig instiftade enligt Sandström (1975) en fabriksägare, Owen, en "småbarnsskola". I Tyskland grundade Fröbel åtskilliga år senare s k Kindergarten och började där också med lärarutbildning. Utvecklingen i andra länder var intressant för Sverige, genom att den fick bilda modell för den första förskollärarytbildningen i Sverige.

I tidskriften Dagny (Tidskrift för sociala och litterära intressen, 1899, 137-145) refereras ett möte i Fredrika Bremerförbundet 1899, där det tas upp hur utbildningen för förskollärare i andra länder är upplagd. I Frankrike, där man instiftat s k crèches där barn till behövande mödrar tas om hand, hade man som inträdeskrav att ha genomgått folkskola. I England tycks det ha varit så att utbildning för yrket var till för unga kvinnor, som hade fallenhet för barnfostran men saknade tillfälle att genomgå den längre och kostbarare utbildning som fordrades för "lärarinnekallet". Tidskriften Dagny nämner också folkbarnträdgårdarna i Finland som särskilt intressanta för Sveriges del. För att bli elev vid denna utbildningsanstalt krävdes till uppfostrarinna betyg från flickskola. Fredrikorna säger vid

detta möte att man önskar en motsvarande utbildning i Sverige. Visserligen fanns i Sverige s k barnkrubbor, men man saknade alltså vid denna tidpunkt, i slutet av 1800-talet, en utbildningsanstalt!

När vi ser bakåt, ser vi hur intimt kvinnans arbete utanför hemmet är förknippat med tillgången på arbete och hur det genom industrialiseringen blir nödvändigt att någonstans "förvara" barnen. Utifrån denna mycket konkreta situation växer behovet av daghem fram och ur detta ett "pedagogiskt behov". Detta pedagogiska behov tycks passa som hand i handske med ogifta kvinnor som tidigare inte kunnat få sysselsättning i samhället. Här sker ett möte mellan dessa ogifta medelklasskvinnor och arbetarklassens barn. Denna lärarinnetyp som tillsammans med barnjungfrun knyts samman till ett framtida småskole- och förskollärarydeal, vem är hon och var kommer hon ifrån?

#### 5.4 Att arbeta med barn - ett kvinnoarbete

Från omkring mitten av 1800-talet fanns i Sverige s k barnkrubbor, som var avsedda för barn från fattiga hem, där modern arbetade eller inte kunde ta hand om barnet. Warburg (1899), bl a initiativtagare till förskolläraryförbundet, berättar att de flesta barnkrubbor leddes av diakonissor. Några av dessa diakonissor skickades till Tyskland för att lära sig småbarnsutföstran, och där kom de också i kontakt med Fröbels pedagogik. Hos diakonissorerna var offertanken mycket levande. Warburg berättar (Dagny, 1899, s 137-145):

"Jag minns t ex en barnkrubba där diakonissan berättade för mig att hon egentligen velat bli sjuksköterska. Men eftersom det var vad hon själv önskade, ansågs det inte innebära något offer och en diakonissa borde alltid offra sig. Därför satte man henne att arbeta bland barn."

De som tog hand om barnen från de högre samhällsklasserna när kvinnorna arbetade var jungfrurna eller hembiträdena. Dessa blev efter hand svårare att rekrytera. Från början kom de från arbetarklassen i städer och på landsbygden. Hembiträdets yrke kännetecknades av en diffus gräns mellan arbetsliv och privatliv. Dessutom fanns ingen begränsning av arbetstiden. Sallerberg, som skrivit en avhandling om kvinnorna på den svenska arbetsmarknaden under 1900-talet, skriver om hembiträdesyrket (1973, s 51):

"Arbetets ringa avgränsning, den psykiska och sociala närheten uppmunttrade en social involvering i relationen till arbetsgivare-familjen, samtidigt som denna involvering hindrades genom den personliga underordning som sågs särskilt utmärkande för detta yrke."

Hon påpekar också att hembiträdesyrket var ett av de få yrken, där ingen utbildning ansågs behövlig. Yrket karakteriserades också som högrörligt, vilket ju är något som gäller många kvinnoyrken.





som borde blivit känd, men som man sällan hör talas om när det gäller den tidiga förskolläraryrket. Hennes tankar (som har en viss likhet med Ellen Keys) går ut på att se kvinnan som samhällsmoder. Kvinnan skulle inte efterapa mannen. Ett av Schraders uttryck för detta var "gleichwertig aber nicht gleichartig" (ungefärlig översättning "likvärdig men inte likadana"). Kvinnan skulle finna sin väg genom att verka genom sin egenart både i samhällslivet och inom familjen. Hon menade att kvinnorna inte var medvetna om hemmets nationalekonomiska betydelse och uppmanade dem att söka kunskaper om detta parallellt med inlärandet av praktiska färdigheter. Schraders allmänna tankegångar och syn på kvinnan bör ha påverkat Anna Eklund, när hon i Stockholm grundade den första förskolan.

Den första tiden inom förskoleområdet kunde karakteriseras med tre ord: Barnen-Saken-Kallet. Här speglas idealiteten och offertanken. De första pionjärerna inom verksamheten tycks utan tvekan ha varit stora idealister, vilket även speglas i de ekonomiska förhållandena man arbetade under (Schill, 1973, s 50):

"Våra anslag från staden här i Uppsala äro ej stora, utan måste vi till följd av de små lönerna söka få ledarinnor vilka ha sina hem här och som kunna utnyttja den lediga tiden med annat arbete."

Utbildningen och vad som lärdes ut på seminarierna hade naturligtvis stor betydelse för den kvinnotyp som formades för sitt yrke. En sak som frapperar är att det redan läsåret 1910-1912 finns nationalekonomi och statskunskap upptagna bland lärokurserna (Schill, 1973). Anna Eklund hade en helhetssyn, där hennes uppfostringstankar inbegrep en syn på kvinnan och hennes utveckling i ett längre tidsperspektiv. Detta bidrog också till att hon såg kindergarten som en integrerad del av skolutbildningen i övrigt.

Ett annat seminarium som växte fram under denna tid låg i Norrköping och grundades av en elev till Anna Eklund, som hette Maria Moberg. Hon och hennes syster tog initiativet till en s k folkkindergarten "för barn mellan fyra och sex år från arbetarfamiljer". Schill intervjuar Anna Holmberg, som fått sin utbildning där. Holmberg påpekar att för att rätt förstå de mål och ideal, som då fanns för utbildningen, måste man sätta sig in i hur anorlunda tiderna var. Så här beskrivs t ex attityden till kvinnofrågan (Schill, 1973, s 12):

"Just omkring sekelskiftet började mycket förändras. Kvinnorna arbetade för att få rösträtt. Man trodde att bara kvinnorna fick vara med att styra, skulle allt bli bra. En del av rösträttsivrarna var ganska fanatiska. Vi som då var omkring de 20 såg ganska kritiskt på deras korta hår och byxkjolar, reformdräkter osv."

Holmberg, säger också något om omgivningens attityder till yrket (1973, s 13):

"vi själva ansåg redan från början att vi utbildades för ett mycket ansvarsfullt yrke. Men det fanns många som såg ner på utbildningen, som bara ledde till att 'snyta stadens smutsiga ungar'."

De kvinnor som fått sin utbildning och varit utomlands i Berlin hade fått vidgade vyer, och det var kvinnor som antagligen drevs av ett socialt patos. Seminarielärarna kände starkt personligt ansvar för sina elever och uppmuntrade dem att läsa böcker, gå på föreläsningar och höra diskussioner i olika ämnen, rösträtt, nykterhet m m, men också att gå på konserter och teater. Det verkar som dessa kvinnor var före sin tid, när det gällde medvetenhet och socialt engagemang. De tidiga seminariernas teoretiska undervisning låg på ett ganska högt plan, men den fortsatta utvecklingen verkar inte lika tydlig och medveten som den första ansatsen, och kanske berodde det på att den första tidens eldsjälur nu var borta. De olika seminarierna som växte fram i skilda delar av landet var också sinsemellan olika. Varje seminarium hade sin egen tradition att falla tillbaka på, och en samlande centralmyndighet saknades. På 30- och 40-talet ökade intresset för barnpsykologi, och genom detta kom andra ideal in i bilden för förskollärarna. Alva Myrdal, rektor för socialpedagogiska seminariet tyckte t ex att förskollärarna var för lite samhällstillvända och hon gav ut böcker som skapade debatt inom förskoleområdet.

Under mitten av 40-talet började staten också ge bidrag till seminarierna, och socialstyrelsen blev centralmyndighet. Nu gjorde förskollärarna också vissa försök att skapa en enhetlig utbildning genom att bilda Förskollärarnas lärarsällskap, men inte förrän på 50-talet lade man fram förslag om gemensamma kursplaner. Först under 60-talet blir förskollärarytbildningen en statlig lärarutbildning (Schill, 1973, s 37):

"Det mest revolutionerande var givetvis att utbildningen av förskollärare efter mer än 60 år slutligen fick status som pedagogisk utbildning och inrangerades bland övriga former av lärarutbildning med Kungliga Skolöverstyrelsen som tillsynsmyndighet."

Inte förrän på 60-talet kunde förskollärarna börja se sig själva som pedagoger.

1970-talet har inom förskoleområdet karakteriserats av debatt och förnyelse. 1968 års Barnstugeutredning har ideologiskt inneburit ett nytänkande inom förskolan. Man utgår teoretiskt från Piaget och Eriksson. Deras teorier betonar att barn utvecklas bäst genom att de själva får vara aktiva och utforska sin miljö i samspel med människorna i sin omgivning. Barnets dialog med den vuxne blir här av betydelse. De vuxnas förhållningssätt mot barn och andra vuxna, deras sätt att lösa konflikter och att samarbeta blir också viktigt, eftersom barnen imiterar de vuxna. 1970-talet innebar alltså mycket stora förändringar i synen på förskolläraren och hennes roll. Står

det nya förskolläraryrket i konflikt med eller kan det länkas samman med den tradition som tidigare utbildats?

Denna summariska bild av förskollärarnas historia, som jag här har tecknat, ger några ledtrådar när det gäller att inringa hur förskolläraryrket såg ut i ett tidigare skede. Offertanken, idealiteten, kvinnan som "samhällsmoder" - vad är detta annat än en förädling av de traditionella kvinnliga dygderna. Var det traditionella kvinnoidealet förskollärarnas ideal under gången tid?

#### 5.5 Samtal med en pensionerad förskollärare

För att i viss mån illustrera den tidigare redovisade historiken följer här ett samtal med en pensionerad förskollärare.

Kajsa tar emot mig på den förskola som hon arbetat på för ett samtal kring hur det var förr i förskolan och vad man som äldre förskollärare upplever inför alla förändringar som inträffat. Kajsa examinerades 1935 vid Fröbelinstitutet i Stockholm. Det riktigt lyser om henne, när hon berättar att hon aldrig ångrat sitt yrkesval och att hon aldrig någonsin under dessa år haft tråkigt. Hon bekräftar att det omgivande samhället inte hade särskilt mycket till övers för en förskollärare. Att passa barn var inte märkvärdigt. Dög man inte till något annat, dög man alltid till att passa barn, så var den allmänna uppfattningen. I dag är det helt plötsligt "inne" att bli förskollärare. Kajsa säger att den omsvängningen skedde för bara några år sedan. Inom en kort tidsrymd har yrkets status höjts. Men Kajsa tycker att allt går så fort nu, förskollärarna massproduceras, och det är en risk att allt går så snabbt, att man inte hinner med de viktiga praktiska erfarenheterna. Hon tycker att de unga ställer för stora krav. I hennes generation fick de unga förskollärarna ingenting gratis. De fick kämpa för att få både anseende och pengar. Vi går igenom ett av lekrummen, där Kajsa redan under 40-talet arbetade med sina barngrupper. Här, där hundraåttio barn köade fram till tvättställ och toaletter, leker nu barngrupper på 8, 10 barn med varandra. Men vi hade roligt i alla fall på den tiden, säger Kajsa. Vi höll ihop. Men jag minns också att jag stod där nere i källaren och grät, för att jag var så trött.

Kajsa arbetade för 60 kr i månaden, när hon först anställdes, och säger att hon aldrig skulle ha klarat sig, om hon inte haft sina föräldrar som kunnat hjälpa henne under tiden. Material hade man inte tillgång till. Sådant skaffade förskollärarna fram på privat initiativ. Kajsa berättar att hennes föräldrar installerade en telefon till henne på lekskolan. Förskollärarna hyrde också ett piano. När arbetsgivarna såg att man verk-

ligen behövde de här sakerna på lekskolan, gav man i efterhand anslag till dem. Det gick ofta den vägen enligt Kajsa.

Kajsa är inte ensam om sina erfarenheter. Flera äldre förskollärare som jag talat med har samma uppfattningar och synpunkter som Kajsa. Det är ändlösa historier om överbeläggning, om knappa tillgångar - om ren fattigdom kan man säga. För det var de fattiga som fick lämna sina barn på daghem, de familjer där kvinnan var tvungen att gå ut och försörja sig. De finare barnträdgårdarna var inte så vanliga. Dit kom överklassens barn för att sysselsättas några timmar. På daghemmen var dagen lång, från 6 på morgonen till 9 på kvällen. De äldre förskollärarna tycker att debatten har gått till överdrift nu, när man klagar på daghemmen, och i detta tidsperspektiv har ju situationen otvivelaktigt förbättrats. Det blir den vanliga generationskonflikten i samhället. De äldre tycker att de unga fått det så mycket bättre och tycker att de unga överdriver i sin kritik i dag. De äldre förskollärarna tycker också att de nuförtiden inte får sköta "sitt" i samma utsträckning som tidigare. Förr i tiden kände man folket på förvaltningen, så att om det var någonting, kunde man gå dit och prata med dem - t ex tala om att man sett billigare gardiner där och där, så "nu tänkte jag köpa in dom istället". Det kan man inte göra nu, menar förskollärarna när allting blivit så stort och oöverskådligt. Man tycker att det kommer så mycket direktiv uppifrån.

Det är naturligtvis alltid mer stimulerande att vara med och bygga upp en verksamhet än att gå in och verka i det som redan är etablerat. Mycket av arbetsglädjen i förskolan förr i tiden kanske hade att göra med det improviserade. Man gjorde leksaker, byggde t ex små dockmöbler till barnen av kartonger. Man fick själv ta alla initiativ. En förskollärare berättar, att för att sprida kännedom om förskolan som hon öppnat, gick hon ut och delade ut flygblad för att det var för dyrt att annonsera. Förskolorna hystes in lite var som helst. Lokalerna var långt ifrån tillfredsställande. En festsal i Folkets hus användes på dagtid, och där fick personalen varje dag innan de gick hem plocka bort allt material och alla möbler. Lokalen skulle användas till annat på kvällen. Man kunde också plötsligt bli utkörd, för att någon annan i kommunen behövde lokalen.

Dåligt betalt, dåliga arbetsförhållanden, dåligt anseende - vad var det då som drev dessa första förskollärare att fortsätta med sin verksamhet? Jag låter den äldsta bland förskollärarna jag talat med, Märta 80 år, berättat. Märta tar fram sitt fotografialbum. Jo, det var ju barnen, arbetet med barnen som gav så mycket. Alla barnen tyckte det var så underbart att få gå på barnträdgård, något liknande hade man ju aldrig varit med om.



Personalen tyckte själv också att det var så roligt att bara få vara tillsammans med barnen, så på somrarna arbetade man t o m gratis på koloni. Hon förevisar stolt fotografier av barnen och tidningsurklipp, och berättar vad det har blivit av dem som vuxna, vilka som utmärkt sig: en bibliotekarie, en professor. Och alla roliga barnhistorier. Jag förstår vad som var värt allt arbete.

De första förskollärarna lämnar alltså även ett annat arv efter sig. Den energi de första förskollärarna lade i dagen var beundransvärd, när de mot alla odds lyckades skrapa ihop medel för att driva sin verksamhet, när de struntade i omgivningens nedlåtande attityder och framhårdade med sitt, när de visade på att de som kvinnor konkret kunde uträtta något på egen hand. De lämnar ett friskt, livsdugligt arv till dagens nya förskollärare.

## 5.6 Sammanfattning

Historiskt tycks man skönja "föregångare" till barnskötare och förskollärare bland arbetarklass och medelklass. (Jfr Fig 5.1.) Från arbetarklass (1) kommer de kvinnor, som haft som uppgift att vårda barnen mer praktiskt. I bättre bemedlade hem fanns t ex hembiträden och kanske t o m en speciell barnfröken. Från medelklassen (2) kom de som verkade som guvernanter och skulle ge barnen intellektuell bildning.

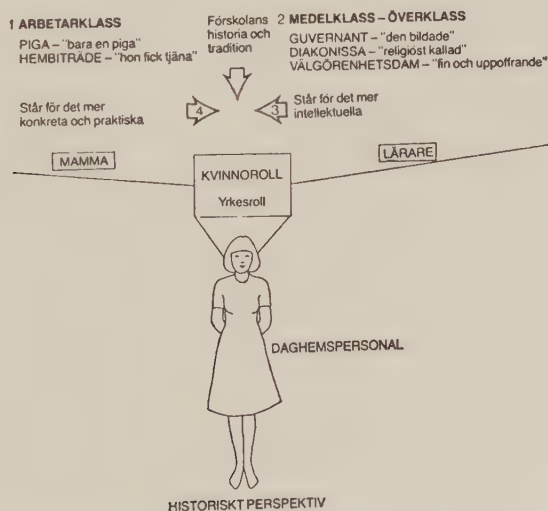


Fig 5.1 Ett historiskt perspektiv på daghemspersonalens yrkesroll  
(Annerblom, 1979)

Den tidiga förskolan grundades på privat initiativ av kvinnor från medelklass (3). Man såg kvinnan som "samhällsmoder". Ännu mer markant tycks trenden av offervilja och kall vara, vilket varit ett karaktistikum för många kvinnoyrken (jfr t ex sjuksköterskans). Eftersom lärarrollen inte officiellt blivit accepterad inom förskolan förrän på 60-talet, har många antagligen hämtat sina förebilder när man umgåtts med barnen från den vanliga modersrollen (4). Jag tror att det stämmer att än i dag överlappas yrkesrollen av kvinnorollen och att denna nu har större genomslagskraft när det gäller att förhålla sig till barnen än yrkestraditionen man kan spåra och en utbildning man tillägnat sig.

I början av det historiska avsnittet (5.2) talade jag om motsättningar mellan förskollärare och barnskötare och ställde frågan, om man historiskt kunde skönja olika klassursprung för de olika kategorierna. Klart är att man har en ganska olikartad tradition att falla tillbaka på. Man utför i praktiken ungefär samma arbete men har olika lön och olika utbildning. Kan vi sträva mot delat ansvar och samarbete, samtidigt som dessa grundläggande olikheter kvarstår? Rent principiellt är det en gammal politisk kontrovers.

Denna tankegång anknyter till vad som hände i undersökningen som jag utförde på daghemmet. Konflikterna på daghemmet uppstod ofta mellan barnskötare och förskollärare, och själv fann jag att denna motsättning gjorde det mycket svårt att samarbeta. Utför man i praktiken ungefär samma arbete, men får förskollärarna högre lön än barnskötarna, så är det förståeligt, att barnskötarna känner sig förfördelade. Det heter i befattningsbeskrivningen att förskollärarna har det pedagogiska ansvaret. Man kan då fråga sig, vilken typ av ansvar barnskötarna har - det praktiska? Hur går det att särskilja det pedagogiska ansvaret från det praktiska i det dagliga arbetet, och varför värderas i så fall det ena högre än det andra?

Här berörs givetvis generella svårigheter, när det gäller arbetsvärdering, men just när det gäller arbete bland barn tycker jag att denna fråga ställs på sin spets, eftersom upplevda orättvisor inverkar på möjligheten att samarbeta bland barnen. Återigen kan frågan ställas: Hur långt kan kravet på samarbete och gemensam helhetssyn på arbetet sträcka sig, när grundläggande orättvisor i värdering av de olika arbetsfunktionerna kvarstår?

I dag kämpar många bland daghemspersonalen för en gemensam grundutbildning för all personal, och själv vill jag bara understryka hur oerhört viktigt detta är mot bakgrunden av mina egna erfarenheter.

Efter mitt sökande efter information om gångna tider fick jag ett vikariat som lärare i psykologi vid en förskollärlinje. Från det förflutna klev jag plötsligt in i förberedelser för framtiden. Jag ska försöka ge en bild av de yngre förskollärarnas situation utifrån erfarenheterna av mitt arbete. (Referat från Annerblom, 1979.)

För de förskollärare som får sin utbildning i dag ser situationen helt annorlunda ut än förr. I dag är det ett led i utbildningen att lära sig ställa krav, att lära sig säga ifrån, veta sitt värde, inte ge vika och som snäll flicka hålla tyst. (Detta betyder f ö att man bryter mot den traditionella kvinnorollen.)

Dagens generation av unga förskollärare och barnskötare har, liksom sina äldre kollegor, naturligtvis en hel del gemensamt p g a förändringarna i samhällsbilden, utbildningen och tidsandan. Dagens kvinnogeneration har fått en traditionell uppfostran till kvinnor, men de har hamnat mitt i ett skede av utveckling och försök till frigörelse, som delvis är ett krav från dem själva, delvis en logisk följd av motstridiga impulser under deras uppväxt. Jag tänker t ex på traditionell flickuppfostran i kontrast till dagens ideal om utbildning, som alltmer kommit att innefatta även kvinnor. Här finns äntligen kvinnor med utbildning, men de har flickuppfostrans ideal ringande i öronen. Det som av en tidigare generation sågs som vägen till lycka och framgång, dvs "ett gott parti", har i viss mån ersatts med synen på utbildningen som en sorts livförsäkring för flickornas del, "ifall man inte blev gift". Men vad skulle man då välja för yrke, man ville ju inte komma för långt bort från de hemvanda kvinnliga domänerna. Att indirekt fortsätta vara mamma blev något av en melodi, när efterkrigsgenerationens kvinnor skulle välja yrke, och fanns det ingen inbyggd "mamning" i yrket, så satte man mammaprägel på yrket i alla fall! Psykolog, kurator, sjuksköterska - ta hand om och trösta - nu mot betalning. Trösta, vårda, uppmuntra, hjälpa, lyssna, vara tillhands, vara till lags. Kvinnorollen och yrkesrollen hand i hand. Hur snubblande nära är det inte att bli "yrkesmamma" på heltid?

Dagens generation har fått uppleva ett materiellt välstånd som är unikt, dvs unikt för dem som har andra erfarenheter att jämföra med. För dagens generation är det materiella välståndet en självklarhet, eftersom den aldrig upplevt något annat.

Dagens generation har inte lika starka "morötter" framför sig som de hade som växte upp före andra världskriget. Det där som gjorde att man

kämpade för att få det man ville ha, t ex en modern lägenhet. Det handlade alltid om påtagliga saker, som man försökte uppnå. På 1960-70-talet var det inte i första hand att klara sig och att skaffa det nödvändiga det gällde, man hade äntligen möjlighet att välja. Men hur skulle man välja? Även om 1980-talets ekonomiska kris förändrat denna utgångspunkt, har dagens generation ändå vid jämförelse bakåt i tiden en viss valfrihet. Denna avundsvärda valfrihet ställer krav på dagens kvinnor, som jag tror att de äldre har mycket svårt att sätta sig in i. För de äldre var det ju så självklart vad man skulle önska sig; bara man hade pengar, bara man hade utbildning, bara man hade möjligheter. Men vad ska man satsa på, vad ska man kämpa för, när de elementära kraven på materiellt välstånd är tillgodosedda? För att veta vad man ska välja och vad man vill med sina möjligheter behöver man diskutera. Detta bl a har förskollärarytbildningen tagit fasta på.

Dagens förskollärare är ofta lyckligt ovetande om den massiva, ofta helt omedvetna tradition, som ligger inkapslad i deras nya arbetsplatser. De anammar den nya antiauktoritära undervisning som delges dem och upp-täcker nya sidor hos sig själva. Det finns en mängd rykten om vad som händ-der i förskollärarytbildningen nuförtiden. Antagligen i ett försök att förklara hur daghemmen fungerar i dag eller hitta en syndabock vet man "hur det är" i utbildningen: "De lär sig ingenting" och får "bara disku-tera", sägs det.

Själv upplevde jag arbetet som psykologilärare som mycket inspirerande. Mycket av undervisningen bygger på diskussioner. Men varför säga att man b a r a diskuterar, ett sådant uttryck måste innebära att den som tycker så aldrig varit med om en givande diskussion! I utbildningen blev för-skollärarkandidaterna verkligen vana vid att se saker ur olika synvinklar. De arbetade med projektarbeten, vilket innebär att de arbetar med ett be-stämt problem och försöker belysa det så allsidigt som möjligt. De sitter inte längre passivt och lär in fakta som läraren anser att eleverna be-höver. Utbildningen försöker istället gå in för att skapa en aktiv män-niska genom att låta henne själv söka sig fram till den kunskap hon be-höver. Det ligger en hel pedagogisk filosofi bakom det här sättet att ar-beta, men jag ska nöja mig med att ge några konkreta exempel på hur man arbetar.

Första årskursen gjorde i de sammanslagna ämnena samhällsorientering, pedagogik och metodik en studie av bostadsområden i staden. Förskollärary-kandidaterna fick själva avgränsa problemet och söka sig fram till fakta. De valde ut ett bostadsområde och försökte tillsammans i en grupp komma fram till vad de som förskollärare var mest intresserade av att få veta



om området. Hur skulle man söka information, vilka metoder skulle man använda, och hur skulle man presentera materialet för den övriga delen av klassen, så att de också fick del av kunskaperna?

På det här sättet lärde sig de blivande förskollärarna känna staden, fick reda på var de olika daghemmen låg, och var arbetsplatserna fanns. Den nyttigaste lärdomen var kanske att klassgränserna i staden blev så pinsamt tydliga. Mellan olika områden i staden var det ofta vattentäta skott. På något sätt hade man inte varit medveten om att skillnaderna var så stora - i en vanlig svensk stad! Allting i området, affärscentra, grönområden, hus typer, allt hade en omisskännlig prägel av de människor som bodde där.

Jag hade t ex en klass, som gick förskolläraryrket utbildningens första termin, där det var något helt nytt för de flesta att vara med och bestämma om sin egen undervisning. Utifrån det jag hade läst och utbildningens riktlinjer försökte jag förklara, att vi skulle försöka komma fram till en ny syn på undervisningen och relationen mellan lärare och elever. Eleverna skulle inte betrakta lärarna som auktoriteter med pekpinne utan istället se lärarna som en "resurs", som i vissa avseenden hade mer information att komma med än andra. Kurskamraterna och de övriga eleverna hade också något att komma med, var också "resurser". Det fanns en samlad mängd erfarenheter, som man skulle försöka dra nytta av när man skulle lösa ett problem. Framförallt var det meningen att det här sättet att jobba skulle frigöra eleverna från att blint följa vad som utstakades. Syftet var, att eleverna skulle börja tänka själva, så att de själva skulle kunna ta ställning i en rad frågor. Att syssla med barn och barnuppfostran handlar ju i hög grad om värderingar. Sedan är det ju så att själva arbetet på daghemmet ställer krav på att kunna samarbeta, att vara tillsammans med andra. Därför är det naturligtvis viktigt att man i första hand får lära sig sådant i förskolläraryrket utbildningen. Det är sådant man försöker lära eleverna nuförtiden. Min erfarenhet av undersökningen på daghemmet säger mig också att det är precis rätt.

Ett annat projektarbete handlade om leksaker. Jag minns det särskilt väl, eftersom det kom att handla om könsroller, och eftersom gruppen som arbetade med ämnet gjorde en rolig presentation av vad den kommit fram till. Eleverna fann att leksakerna var uppdelade i en strikt mans- och kvinnovärld, där dockorna blev skrattspeglar av vår värld. De presenterade dockor de funnit genom en "mannekängparad", där den ena "mannekängen" var mer fantastisk än den andra. Eleverna uppträdde där i olika dockkreationer, flickornas kallades "romantisk look", "höstlövsgul", "picknickdress" osv, medan pojkarnas bestod av mer specifika utrustningar typ

"falkjägare", "nordpolsforskare", "karateman" - allt enligt leksakskatalogen. När de vuxna eleverna på detta sätt klädde ut sig till dockor, blev det så tydligt var leksaksvärderingarna kommer ifrån. Det var ju inget leksaks geni som satt någonstans och snickrade ihop drömmar till barnen. Istället var det vi själva och våra liv som speglades i dockorna. Vi kvinnor köpte ju själva dressar i "höstlövsgult", när det var på modet, och killarna gick på judo- och karatekurser i verkliga livet. I det perspektivet förstod vi hur lite det skulle tjäna till att, som åtgärd mot könsfördomar, ta bort leksaker bland barnen. Bland oss själva gick ju fördomarna omkring livs levande!

De kvinnliga lärarna har väldigt stor betydelse som modeller för lärarkandidaterna, precis som dessa - när de en gång kommer ut och arbetar på daghemmen - får stor betydelse som modeller för barnen. Metodiklärarna hade själva arbetat som förskollärare tidigare, psykologilärarna var universitetsutbildade, och lärarna i de övriga ämnena hade ganska skiftande bakgrund, vilket gjorde att lärarkåren som helhet erbjöd ett brett spektrum av erfarenheter. På den förskollärlinje jag arbetade vid fanns det en mängd lärare som var mycket inspirerande. Som flicka och kvinna är man ju inte bortskämd med starka, intelligenta kvinnor som förebilder, när det gäller könsroller och yrkesroller: Kvinnor som vågar ställa krav, ha egna åsikter och som har tänkt igenom det här med "kvinnor och barn" ur alla tänkbara synvinklar. Som vet vad de pratar om. Men här fanns det många. Nu ska ingen tro att dessa kvinnor var perfekta på något sätt. De har ju heller aldrig fostrats till samarbete och det nya sättet att undervisa, så samarbetet var mödosamt för dem precis som för andra. Det nya sättet att undervisa ställde ju nya krav även på dem!

Det är inte läraren som har lösningen på alla våra problem. Överallt måste man ta itu med sig själv, eftersom människor hela tiden befinner sig på olika utvecklingsnivåer. Jag märkte tydligt i min undervisning att många gick och letade efter "sanna" och "korrekta" svar. När det handlar om uppfostran, samlevnad, samvaro finns det inga korrekta svar. Vi måste göra oss av med auktoritetstänkandet och börja lita på oss själva.

Eleverna som gick fjärde terminen hade blivit riktiga "proffs" på att redovisa sina projektarbeten. Det var rena teaterföreställningar. En del hade påbörjat en brådstörtad personlig utveckling, som gjorde att de plötsligt krävde förändringar och ibland blev intoleranta mot oliktankande. Det var så mycket som var fel, och nu tyckte de att de "såg igenom" det mesta och ville att alla genast skulle satsa sina krafter på att motverka sådant i samhället som var dåligt: klassgränser, könsfördomar, rasfördomar. Men



barnskötarna och mina försök att ge en liten glimt från de yngre förskollärarnas radikalt annorlunda utbildningssituation hoppas jag kan bidra till större ömsesidig förståelse för de båda gruppernas olika erfarenheter.

För att komplettera mina personliga intryck från förskollärarytbildningen av i dag, vill jag nämna att dessa stämmer väl överens med vad man i det s k FRU-projektet (processanalytisk studie av förskollärarytbildningen) kommit fram till. Detta projekt har genom intervjuer, enkäter och observationer med både lärare och elever visat att trots kritik på en del punkter i utbildningen så "överväger de positiva omdömena om utbildningen som helhet" (Johansson & Linne, 1979, s 94). Mitt intryck att eleverna genomgår en stor förändringsprocess bestyrks av flera olika iakttagare: Lassbo (1976), Nilsson & Åsen (1976) samt Ribendahl (1976).

Citat från lärarkandidaterna vittnar väldigt om att utbildningsstarten innebär en stor omställning för många som varit vana vid traditionell undervisning. Efter den inledande förvirringen börjar de studerande så småningom vänja sig vid det nya arbetssättet, och en bit in på första terminen är flertalet studerande positiva till utbildningens arbetsformer, även om de är kritiska mot vissa inslag. Lärarkandidaterna börjar förstå att det viktiga inte är att behärska vissa katalogkunskaper utan att genomgå en utveckling. Lärarkandidaterna anser också att utbildningen som helhet gett ökad självkännet och ökat självförtroende.

Det historiska studiet gav perspektiv på problemen, men problemen kvarstod på det daghem som jag arbetat på och på många fler daghem. Reaktionen på min rapport och på den pocketbok jag skrev var ofta igenkännande. Eftersom min undersökning inte direkt strävat efter representativitet, var jag själv förvånad.

I mitt arbete på förskollärarytlinjen mötte jag också många elever som haft liknande erfarenheter som jag själv haft. När jag stod med ett ansvar för blivande förskollärare, växte också ytterligare behovet att "göra något åt" personalproblemen.

För att kunna arbeta med könsrollsfrågor i barngruppen var man tvungen att ha en fungerande personalgrupp. Hur fick man det? Vad var avgörande för att kvinnor skulle kunna samarbeta konstruktivt med varandra? "Rätt" sammansättning av personalgruppen, "rätt" utbildning, "rätt" träning i gruppdynamik eller vad?

Själv upplevde jag i min roll som lärare ett behov av att ge något i en av de viktigaste frågorna, vuxenrelationerna på daghemmet. Detta var en del av bakgrunden till att jag tog kontakt med ett nytt daghem för att fortsätta diskussionerna om konflikter på daghem.



## 6. Könroller i daghemsmiljö – i morgon

I detta kapitel kommer jag i ett inledande avsnitt att ta upp: (6.1) Bakgrunden till och syftet med den samtalsgrupp som jag tog initiativet till på ett nytt daghem. Jag redovisar också några allmänna intryck av denna daghemsgrupp: (6.2) Daghemsgruppen – några intryck, och vad vi i gruppen kom fram till att vi skulle utgå ifrån när det gäller våra samtal. Därefter försöker jag beskriva vår samtalsgrupp genom att redovisa teman från våra gruppsamtal: (6.3) Teman från våra gruppsamtal, som jag också försöker analysera från det feministiska perspektiv som vuxit fram under arbetet med avhandlingen. Därefter tar jag upp några sammanfattande synpunkter när det gäller att arbeta med konflikter: (6.4) Att arbeta med konflikter. Avslutningsvis försöker jag motivera varför jag anser att en feministisk analys av hela daghemsverksamheten skulle ge perspektiv på både könrollerna och konflikterna i daghemsvärlden: (6.5) Att använda en feministisk modell som analysverktyg.

### 6.1 Bakgrund och syfte

En viktig lärdom av min första studie på daghem var att konflikter av olika slag och oförmåga att lösa dessa sätter hinder i vägen när man vill arbeta med en fråga på daghemmet.

Förutom konflikterna mellan barnskötare och förskollärare samt mellan äldre och yngre personal, som jag försökte belysa i Kap 4, fanns också hos personalen en viss osäkerhet i yrkesrollen. Jag tolkade den bl a som en motsättning mellan kvinnoroll och yrkesroll. Om man ser på kvinnorollen utifrån traditionella förväntningar och jämför med det nya förskollärar-idealet, noterar man en klar skillnad. Den traditionella kvinnorollen föreskriver att vi som kvinnor skall mildra, medla och släta över, när det uppstår konflikter, vilket ofta yttrar sig så att vi försöker blunda för problem som uppkommer. Uppfostran till en traditionell kvinnoroll hjäl-

per oss alltså inte att ta itu med en verklighet som är fylld av motsättningar och konflikter. Den traditionella kvinnorollen står i kontrast till det nya förskolläraridealet, som i utbildningen försöker skapa en medveten människa som vågar ställa krav.

Utifrån de erfarenheter som jag fick på det första daghemmet, där jag utförde min undersökning för socialstyrelsen, tyckte jag att det var viktigt att jag tog kontakt med ett nytt daghem där man var intresserad av att arbeta med konflikter. Från pedagogisk synvinkel tyckte jag att det var viktigt att visa på ett sådant exempel som kontrast till det första daghemmet, och för egen del ville jag gärna prova på att arbeta med dessa frågor i en grupp där man var positiv till att ta itu med dessa problem.

Jag ville återigen ta upp och granska problem och konflikter på daghem för att fördjupa förståelsen för dem. Möjligheten till detta fanns genom min kontakt med ett daghem, där vi planerat och påbörjat en samtalsgrupp som (1979) skulle diskutera kring temat "Könsroller och konflikter". Syftet med gruppen var bl a att diskutera erfarenheter av konflikter och konfliktlösningar för att ge andra som sedan läser om dem möjlighet att känna igen sig själva och få stöd.

Kontakten med daghemmet togs genom en avdelning på daghemmet som fungerade som "öppen förskola". Mot bakgrund av mina tidigare erfarenheter ville jag nu komma i kontakt med en institution där det fanns en uttalad vilja till samarbete och en öppenhet inför nya former. Utan denna vilja till öppenhet tror jag inte man har möjlighet att som utomstående arbeta med dessa frågor. De s k "öppna förskolorna" är en typ av försöksverksamhet som drivs av olika kommuner, ibland på initiativ av personalen, ibland av kommunen själv. Öppen förskola betyder att en avdelning på daghemmet är öppen för allmänheten. Den skall vara en kontaktpunkt för barn och vuxna i området och man skall få tillgång till förskolans material. Personalen på den öppna förskolan blev kontaktpunkten för mig, när jag gick vidare i mitt arbete.

Daghemmets föreståndarinna Stina och jag talades vid vid några tillfällen, och hon läste sammanfattningen av mitt tidigare arbete i boken "Dagisfröken - barnvakt eller pedagog?". Hon blev mycket engagerad och kände igen en hel del från sin egen erfarenhet i arbetet, och vi började tala om ett samarbete oss emellan. Vi behövde båda komma vidare i vårt arbete och hade hittat en plattform där våra intressen sammanföll - konflikter. Stina tyckte att jag skulle komma till daghemmet och vara där en tid, gå runt på avdelningarna, prata med folk och lära känna miljön.

Jag fick medverka på en personalkonferens och berätta vad jag hade gjort

tidigare. Till denna konferens hade Stina och jag arbetat fram ett förslag till en typ av fortbildning som vi ville presentera för personalen. Vårt förslag var en samtalsgrupp på detta daghem som skulle träffas under våren och diskutera könsroller och konflikter. De som var intresserade fick anmäla sig frivilligt. Vi blev åtta av ca 20 st som i slutet av 1980 startade vårt första samtal kring temat könsroller och konflikter. (Åldern varierade mellan 23 och 39 år, hälften var barnskötare och hälften förskollärare.)

Denna målsättning satte vi upp på anslagstavlan på daghemmet:

#### "SAMTALSGRUPP"

#### TEMA: KÖNSROLLER OCH KONFLIKTER

Syftet med samtalsgruppen är dubbelt. Dels som fortbildning åt personalen vid förskolan, dels som underlag för mitt fortsatta arbete med avhandlingen Könsroller i daghemsmiljö.

Alla vet vi hur konflikter känns rent fysiskt. Hur det vänder sig i magen och rösten som inte vill bära. Nej, det är inte så konstigt att våra olika organ reagerar, när det rör sig om konflikter. Det är ju våra känslor som engageras. Vi blir engagerade och berörda, och då lever vi med med 'hela oss'. Det är därför det också är viktigt att lösa konflikter, för annars står vi där en vacker dag med ständigt hopsnörda läppar eller ständig kramp i magtrakten, som gör oss oförmögna att göra allt det där roliga som vi egentligen hade velat och vi egentligen hade velat ägna våra krafter åt.

Att lösa konflikter handlar om att frigöra energi till andra (och trevligare) saker. Att lösa konflikter är särskilt viktigt för oss kvinnor, som i dagens Sverige upplever så mycket motsägelser och därmed konflikthanledningar i tillvaron. Krav på att anpassa sig och krav på att frigöra sig. Det är inte lätt att hitta rätt i labyrintherna. Mellan den nya och den gamla kvinnorollen på darrande ben.

Den här samtalsgruppen har som syfte att ta upp och diskutera deltagarnas upplevelser av konflikter och konfliktlösningar. Allt med syftet att stödja och bearbeta det man tycker är svårt. Meningen är att deltagarnas egna upplevelser skall ligga till grund för diskussionerna.

Gruppen är tänkt att sammanträffa ca 10 ggr, varav de tre första ska vara upplagda som en studiecirkel, där deltagarna förväntas läsa gemensam litteratur (tre böcker plus stencil).

Handledaren Marie-Louise Annerblom fungerar som administrativ ledare för gruppen men deltar f ö på samma villkor som övriga gruppdeltagare."

Mot bakgrunden av att jag funnit att arbetet med barnen i stor utsträckning påverkades av de vuxnas relationer, ville jag fördjupa förståelsen för hur personal på daghem upplevde konflikter. Syftet med samtalsgruppen var alltså ur avhandlingens synvinkel att lyfta fram sådant ur våra samtal, som kunde öka förståelsen för personalens situation, och som bidrar till utvecklingen av och upplevelsen av konflikter. Detta syfte försökte jag sedan nå genom att beskriva våra samtalsteman ur feministisk synvinkel. Det feministiska perspektivet hade ju vuxit fram under tiden som jag arbetat med mitt material, och i denna del av avhandlingen hade jag kommit ytterligare ett steg på väg när det gällde utformningen av detta perspektiv.

Carlberg, Guvå & Teurnell (1980, s 18-28) har studerat problem i för-

skolan och gjort en jämförelse mellan sättet att reagera hos förskolepersonalen och en annan kvinnlig yrkeskategori, nämligen sjuksköterskor. De menar att grupper som arbetar med sjuka eller barn står inför hjälplösa eller beroende varelser. I arbeten som dessa upplever man enligt Carlberg m fl en höjd ångestnivå genom den kollision man märker mellan ideal och verklighet. Personalen konfronteras med barn och familjer som far illa, och man står också nära dem man vårdar, vilket innebär att man får svårt att värja sig mot sina intryck. Rapportförfattarna anser att förskolepersonalen precis som sjukhuspersonalen bär på en ångest orsakad av denna arbetssituation. Detta yttrar sig ofta som ett försök att bevara status quo.

Ladberg, som skrivit en avhandling om föräldrasamverkan på daghem, och som genom detta precis som jag själv kommit in på hela daghemmets sätt att fungera anser att två saker utmärker samarbetet inom personalen: 1) man saknar gemensam målsättning och 2) man undviker konflikter. Ladberg har i sin forskning, där hon beskriver två olika daghem i en Stockholmskommun, gjort ett grundläggande arbete, när det gäller att beskriva och identifiera konflikter i daghemsmiljön. Ladberg tar upp hur viktigt det är att man blir medveten om skillnaden mellan vad personalen säger om samarbetet och hur verkligheten gestaltar sig. Hon skriver (s 39):

"Alla säger att man har kommit överens om att tala om för varandra vad man tycker, att öppet komma med kritik, så att man kan anpassa sig till varandra. Alla anser att det går bra att göra det. Men i själva verket händer det praktiskt taget aldrig."

Ladberg kommer fram till två klart motstridiga förhållningssätt, när det gäller att se på konflikter. Det ena sättet, som hon kallar harmonimodellen, består i att inte vilja se att det finns problem och konflikter och att skenbart bibehålla en god harmoni. Konfliktmodellen innebär att man klart ser de motsättningar som uppstår, när barntillsyn och barnmiljö konfronteras.

Jag tog i rapporten "Könsroller i daghemsmiljö" (Annerblom, 1976) upp att harmonimodellen sammanföll med den traditionella kvinnorollen (förhålla sig passiv, vilja undvika bråk, mildra). Denna benägenhet att hålla sig till harmonimodellen, att försöka bevara status quo och bibehålla den traditionella kvinnorollen kan alltså också bli en utgångspunkt, när man ur feministisk synvinkel försöker förstå konflikter i daghemsmiljön.

## 6.2 Daghemsgruppen - några intryck

Det nya daghemmet låg i ett nybyggt villaområde. Personalen uppfattade barngruppen som i stort sett bra och utan svårare problem.

Det som jag till en början tyckte utmärkte det här daghemmet var en glad



och öppen atmosfär i personalgruppen som helhet. Frånvaron av tyngre sociala problem underlättar givetvis arbetet men är å andra sidan långt ifrån en garanti för att personalsamarbetet skall fungera bra. Detta är ett intryck jag förmedlar med mig från mina praktikbesök ute på olika daghem (som lärare på förskollärlinjen).

Den personal som anmälde sig till samtalsgruppen arbetade dels på spädbarnsavdelning, dels på syskongrupsavdelning (åldersintegrerade grupper).

En positiv atmosfär gjorde att man kände sig välkommen och fri att tycka och säga vad man ville. Det var inte bara några få bland personalen som pratade, utan alla deltog lika mycket och hade synpunkter i diskussionerna. Personalomsättningen var låg, vilket också pekar på att personalen trivdes på detta daghem. Min avsikt var också att beskriva ett daghem, där personalen själv ansåg att man kommit så långt, att man åtminstone försökt börja bearbeta konflikter, och där man hade en öppen attityd. Vad var orsaken till att man kommit så långt på detta daghem?

Jag tror att föreståndaren har en utomordentligt viktig position, när det gäller att ange "tonen" på daghemmet. Jag tog upp detta redan i min tidigare undersökning, och jag skulle ytterligare vilja poängtera detta. Den här gången fick jag se en positiv påverkan från föreståndarens sida på hela personalgruppen. För att visa på vad för sorts beteende som jag tror skapar ett gynnsamt kontaktklimat bland kvinnor, vill jag lite mer detaljerat beskriva föreståndarna på detta daghem.

På daghemmet delades föreståndartjänsten mellan Stina och Kristian. Det mest utmärkande för Stina var att hon gav sig tid. Med mig som då var helt okänd satte hon sig ner och pratade, bjöd på kaffe, kakor och bullar (hembakade från köket), vänlig och intresserad och med ett stort leende och skratt. Stina levde i nuet, brydde sig om och lyssnade. Strax före jul skrev hon i slutet av ett meddelande till mig: "Tag vara på minuter, timmarna taga vara på sig själva." Jag tror den meningen kunde sättas som rubrik för hela Stinas "livsfilosofi". Hon kunde låta en kafferast svälla ut och låta samtalet löpa dit det ville, men hon kunde också erbjuda sig att göra städerskans jobb, om det körde ihop sig. Stina tog ansvar och brydde sig om, samtidigt som hon hade roligt. Stina hade humor. Jag minns en diskussion i personalrummet, då man hakat upp sig på temat "sorg och elände". Det var en mördare som styckade folk, och Stina lyckades bryta hela den miserabla stämningen genom att gå in och berätta något ännu mer groteskt. Stina hade intressen utanför jobbet och familjen. Hon hade just köpt en skiva som hon berättade om, eller hon planerade att gå på restaurang eller träffa några vänner "som hon alltid hade så roligt ihop med". Det var alltså inga extravaganta saker som Stina ägnade tiden åt. Men när hon berättade om sina förhållanden utanför jobbet, så fick man alltid en känsla av vitalitet. Hon hade lust med något. Hon hade roligt. Jag tror att det var för att hon levde ett liv även utanför jobbet (och även familjen), som hon kunde ge värme och inspiration i själva arbetet.

Kristian hade ungefär lika långt hår som Stina. Han var personifieringen av en icke-traditionell mansfigur i daghemsvärlden: Inte ett dugg auktoritär, fylld med känslor och med egen profil. Kristians person med ly-

hördhet, lyssnande etc hade lika stor betydelse som Stinas fast på ett annat sätt, eftersom han var någonting så ovanligt som en icke-traditionell mansfigur i daghemsvärlden och alltså fyllde ut ett tomrum som annars är mycket märkbart.

Tillsammans hade Stina och Kristian utvecklat en skojsam "stil" tillsammans som gav återklang i hela personalgruppen. Eftersom varken Stina eller Kristian är auktoritära ledarfigurer, beror det naturligtvis också på den övriga personalen, om "andan" och "tonen" skall påverka gruppen, vilket den alltså gjorde på det här daghemmet.

Jag har talat om föreståndarna på daghemmet som betydelsefulla påverkare av klimatet på daghemmet, men hela gruppens dynamik beror självfallet på många fler faktorer. Problemet på det här daghemmet (för det fanns problem även på detta daghem) menade personalen, var kanske att många var viljestarka personligheter. Alla höll på "sitt" och hävdade sig själva, men man kom "inte vidare". Man respekterade varandra och sa sin mening, men det stannade vid detta. Personalen ansåg att det antagligen hängde samman med att det tidigare funnits konflikter som aldrig riktigt lösts, vilket resulterat i låsta positioner. Trots det positiva jag tagit upp när det gäller det här daghemmet, fanns det alltså även här saker att ta tag i och arbeta vidare med.

De personer som ställde upp i samtalsgruppen ville på något sätt komma vidare och utveckla sig själva i relation till arbetet. Genom att avsätta tid att träffas utanför arbetssituationen och prata med varandra hade man tagit ett steg mot att lära känna varandra bättre.

Deltagarna i samtalsgruppen kom genast fram till att de ville ha "någonting att utgå ifrån", eftersom det var känsliga frågor som vi skulle beröra. Vi beslutade gemensamt att inleda med några böcker och några teman från arbetet.

Böckerna var tre. Dit hörde min egen bok "Dagisfröken - barnvakt eller pedagog?", som tog upp konflikter i personalens yrkesliv. Vidare tog vi upp Alfvéns bok "Dotter till en dotter", som beskriver konflikterna i en kvinnas liv framförallt i den privata sfären, med utgångspunkt i förhållandet till mannen men med intensiva beskrivningar av förhållandet till modern, mormodern, systemen, svärmodern och fadern. Boken innehåller alltså beskrivningar av relationer mellan olika generationer och visar hur mönstren för dessa fortlever generation efter generation. Den tredje boken var Scheus bok "Vi föds inte till flickor - vi görs till det". Denna bok var med för att inspirera till diskussioner kring könsrollerna bland barnen på daghemmet.

Påverkan på barnens könsroller är ju den yttersta målsättningen med mitt arbete trots fokuseringen på personalen.

Jag planerade också att ta upp teman från personalens situation, som

jag lärt känna den, och även konflikter, som jag fått kännedom om på andra sätt (t ex i mitt arbete på förskoleseminariet).

Min bok "Dagisfröken - barnvakt eller pedagog?" hänvisar till konflikter i daghemsmiljön som kommer fram, när man försöker förändra något. De grupperar sig kring tre teman: a) generationsmotsättningar, b) konflikter mellan barnskötare och förskollärare, c) brist på förebilder i yrkesrollen.

Det är inte konstigt att kvinnor har svårt att lösa konflikter, när vi ser på hur vår uppfostran till kvinnor ser ut, t ex som den beskrivs i boken "Dotter till en dotter". Boken hör till den "nya kvinnolitteraturen" som publicerats under de senare åren (se s 36).

Den beskriver en ung kvinna (Eva-Mi) och hennes relationer till människor i sin närhet, privat i familjen och i yrket (hon är kurator). Det mönster som kvinnan Eva-Mi tillägnat sig, och som både hennes mor och mormor är uppfostrade i, beskrivs som "den ensidiga kravlöshetens mönster", ett mönster som visar sig fungera mycket dåligt, när man ställs inför olika konflikter i livet.

Boken ger en provkarta på situationer där Eva-Mi ställs inför konflikter och problem. Hennes sätt att reagera är "nedärvt" och återfinns både hos hennes mor och mormor:

1. Eva-Mi är inte sig själv, när hon ställs inför ett problem. Hon "spelar" eller låtsas att problemen inte berör henne.
2. Hon bagatelliserar dem. De är inte så viktiga (hon själv är inte så viktig). Andra har det värre.
3. När och om hon reagerar, ursäktar hon sig. Hon står inte för vad hon tycker.
4. Möjligtvis kan hon beklaga sig, och hon låter andra bestämma.
5. Men framförallt blir hon stum, tillbakadragen, reserverad, säger inte vad hon själv tycker.

Allt detta baddar för en stor urladdning, som också kommer i bokens avslutande del och leder till en uppslitande kris mellan henne och hennes man. Krisen hade aldrig behövt utvecklas på detta sätt, om hon från början vågat säga ifrån vad hon själv tyckte. Modern, mormodern och systemen sitter alla fast i samma mönster.

Tydligen känner väldigt många kvinnor igen sig i boken "Dotter till en dotter". Jag har även använt boken vid några tillfällen i undervisningen på förskollärlinjen, och den har alltid gett upphov till engagerade diskussioner. Alla utom en i daghemsgruppen kände också igen sig i boken, så tydligen inbjuder den till identifikation.

Om mönstret i "Dotter till en dotter" kan ses som prototyp för kvinnlig uppfostran och överföring från generation till generation, står det klart att vi kvinnor är dåligt rustade, när det gäller förmåga att lösa konflikter och ta itu med problem. Vi kvinnor anpassar oss till männen. Vidden av denna anpassning blir tydlig när man granskar typer av konflikter och konfliktlösningar i våra liv. Hur detta överförs från generation till generation, kan ses som en pedagogisk fråga att arbeta vidare med.

Vår grupp startade, och vi kom genast in i en atmosfär som var ganska likartad den på daghemmet. Gruppsammankomsterna visade sig tidsmässigt svälla ut, och gruppdeltagarna verkade ha roligt tillsammans. Vi började ha våra möten på daghemmet men övergick snart till att turas om att ha dem hemma hos varandra. Våra samtal i gruppen visade sig cirkulera kring några teman som dök upp vid flera tillfällen: 1) Sättet att reagera på konflikter och den egna bakgrundens betydelse i det sammanhanget. 2) Den orättvisa fördelningen av hemsysslorna. 3) Värderingen av arbetet på dagis. 4) Könroller bland barnen - påverkan.

1) Vad man lärt sig av sin egen uppfostran när det gällde förhållnings-sätt i konfliktsituationer visade sig mycket betydelsefullt. Det verkade helt enkelt vara vår egen uppfostran som var utslagsgivande även i dag, när vi ställdes inför konflikter. Diskussionerna kretsade kring hur var och en reagerade som individ. Hur vi reagerade på konflikter berodde i sin tur på uppfostran: Om man var "långsur" eller om man blev arg och det snabbt gick över. I en konfliktsituation var det betydelsefullt hur väl man kände varandra, för då visste man vad det ena eller det andra sättet att reagera stod för. Men trots olikheterna mellan individerna, när det gällde sättet att reagera, fanns markanta likheter i sättet att se på vårt sätt att reagera.

2) Temat "Den orättvisa fördelningen av hemsysslorna" upplevde flera av oss som tjatigt, men på något sätt verkar det, som någon uttryckte sig, vara så "att könsrollsdebatten alltid slutar med en diskussion om vem som skall ta hand om disken". Och det är viktigt att framhålla att detta tema var ett av de mest "envisa". Det återkom hela tiden i olika versioner. En i gruppen bad sin man att göra olika saker i hemmet, och han lovade att göra det men gjorde i praktiken bara en bråkdel av vad han hade lovat. En annan tyckte också det var svårt att få sin man att dela ansvaret, men detta trodde hon berodde på det starka tryck av könsrollskonserverativ tradition som levde kvar ute på landet där hon bodde. Två andra menade att det var viktigt att komma in i rätt vanor från början, att bestämma att man delade upp hushållsarbetet. Bara en tyckte att "uppdelningen" fungerade ganska tillfredsställande.

3) Temat "Värderingen av arbetet på dagis", tycker jag är viktigt att lyfta fram, eftersom det tar upp dagisarbetet i relation till omvärlden.

4) När det gäller temat "Könroller bland barnen - påverkan" varierade personalens åsikter vid olika tillfällen markant när de uttalade sig om



möjligheten att ändra barnens könsroller. Att åsikterna är så styrda av den tillfälliga situationen tycker jag är viktigt att betona när man försöker motivera personalen för att analysera könsrollsmönstret på daghemmet.

### 6.3.1 Tema 1: Sättet att reagera på konflikter och den egna bakgrundens betydelse i det sammanhanget

Något som flera av oss i gruppen hade fått höra och som påverkat vår upplevelse av konflikter var att vi förstörde upp problemen. Detta skulle tydligen vara något specifikt kvinnligt. Vi hade fått höra detta från män och även från en del kvinnor. Detta hade gjort att vi liksom skämdes för våra egna reaktioner.

Vårt sätt att reagera hade tydligen att göra med om man var "känslomänniska" eller inte. Detta kunde både män och kvinnor vara, men det var mest kvinnor som var det. Att istället vara logisk och förnuftig ansågs manligt och därigenom bättre. Var man "känslomänniska", var man inte "balanserad", och de som var mer balanserade och formella togs mer på allvar, verkade det. Att använda intuition och visa hur man reagerade för saker och ting var heller inte "fint", hörde inte till "fint sätt" (borgerlig uppföstran?). Vi var ganska eniga om i gruppen att vi mötts av attityden "kvinnor är inte logiska" och kan inte resonera, de "tycker bara och känner". Vår egen reaktion på detta var att vi tidigare övertagit denna attityd - och föraktade och såg ner på vårt eget sätt att fungera. Vi hade övertagit denna negativa attityd mot oss själva för att vi som kvinnor upplevt oss mindre värda. Vi hade övertagit andras värderingar och inte vågat lita på våra egna.

Det är säkert riktigt att många kvinnor behöver en lite större dos av överblick och analys som skulle befrukta resonemangen (precis som många män behöver en del av "vårt sätt"). Men det känslomässiga, vår tendens att hålla oss till det praktiskt vardagliga och vår betoning av mänskliga relationer, det är ingenting som vi skall ändra på, kom vi fram till. Det är själva grunden för att överhuvudtaget på ett vettigt sätt kunna få en överblick och kunna se något i ett större perspektiv. Men just på den här punkten är vi kvinnor ofta kluvna och osäkra. Vi kommer i konflikt mellan vad vi känner vara riktigt och värderingar i omvärlden, hos män och även andra kvinnor som övertagit männens värderingar.

När det gäller sättet att reagera inför en konflikt, tog vi upp och pratade om (liksom på det förra daghemmet jag gjorde min undersökning på), att vad vi tyckte mest illa om var när andra gick bakom ryggen och inte talade rakt ut. När andra kvinnor skojade om en - med elak underton -

var nästan allra värst, för då "fick" man inte ge svar på tal. Motparten var då alltid oantastlig. Detta exemplifierades av en i gruppen, som berättade hur hon en lunchrast blivit utsatt för att två arbetskamrater suttit bredvid varandra och genom fniss, tissel och tassel och genom att inte låtsas märka den tredje arbetskamraten lyckats med en ganska raffinerad utfrysning. Vi pratade en del om denna episod och hur det också finns oskrivna lagar om att inte låtsas som man blir sårad av dylikt. Att hålla masken existerar alltså även i kvinnovärlden kvinnor emellan men med annat syfte än för männen: det är inte "fint" för en flicka att bli arg - slå näven i bordet och bli röd i ansiktet.

Dessa exempel på reaktioner går igen i vårt studiematerial i boken "Dotter till en dotter" (se 6.1 ovan). Huvudpersonen i boken Eva-Mi reagerar precis som vi - låtsas inte om att problemen berör henne, bagatelliserar dem, och om hon reagerar ursäktar hon sig. Eva-Mi:s sätt att reagera gav i gruppen upphov till många diskussioner. Vi led med henne, när hon inte sa ifrån. Där var vi allesammans eniga i gruppen. Hennes bagatelliserande och "spelande" kände vi alltför väl igen. När överläkaren på en rond på sjukhuset, där Eva-Mi arbetar som kurator, över huvudet på patienten utbrister: "Hon måste ut i dag, vi har ont om platser", och både syster och Eva-Mi inte vågar protestera - rädda för att förlora överläkarens gunst - trots att de liksom överläkaren känner till patientens mycket dåliga sociala situation, då skäms vi. Flera har varit med om liknande episoder. Chefer är ofta män och de som bestämmer. Få kvinnor vågar säga emot, när de tycker något är fel eller vågar protestera, när de blir behandlade på ett nedlåtande sätt. En i gruppen berättar, att när hon skulle lämna sina väl genomarbetade ansökningshandlingar hos personalchefen, klappade han henne på axeln och sade: "Du har visst lärt dig att skriva riktigt duktigt, ser jag." Den inre monologen lyder: "Ja, men han är ju snäll och menar väl, varför känner jag mig då så nertryckt, som ett litet barn?" Det är inte konstigt att personen i fråga känner sig som ett barn. Hon blir ju behandlad som ett barn (min kommentar). Är man stark, kan man kanske skoja tillbaka. Är man på väg att bli stark, kan man kanske våga bli tvär och lite aggressiv. Men de flesta "halvstarka" kvinnor TIGER bara i sådana här situationer - som vardagslivet är fullt av.

Vi diskuterar lite kring roten till vårt sätt att reagera. Vi kommer ihåg hur svårt det var att kritisera våra föräldrar. Vi minns att våra mammor (de flesta hade haft hemmamammor och mindes dem bättre än pappor-na) antingen ignorerade kritiken eller blev mycket ledsna eller sårade. Naturligtvis hade det väldigt stor betydelse hur våra föräldrar reagerade

inför konflikter, vilka medvetna eller omedvetna budskap vi fick. När andra barn bråkade med oss, sade våra föräldrar: "Gå till andra sidan av gården" eller "Slå igen". Här verkar bröder och systrar ha fått olika budskap!

När jag läser upp de exempel på konflikter, som jag hämtat från andra daghem och som jag fått kännedom om genom mitt arbete på förskollärlinjen, blir det genast en engagerad diskussion. Här känner man tydligen ännu mer igen stämningar och attityder. I följande exempel på en konflikt i jobbet fastnar man för den sista meningen: "Det sitter som en tagg som aldrig går bort." Exempel:

"Jag minns Lena som en tjej som vågade säga ifrån, när det var något som hon inte förstod. Lena var äldre än de övriga, och hade större livserfarenhet än många i klassen. När jag träffade henne några år efter hon hade slutat förskollärlinjen, beklagade hon sig för mig: 'Du skulle komma till oss. Vi har verkliga konflikter.' Jag åkte och hälsade på henne på hennes arbete och fick träffa några av hennes arbetskamrater. Avdelningen liksom daghemmet i sin helhet gjorde ett stökigt intryck. Daghemmet var stort, lokalerna kyliga, och barnen verkade trötta och uppjagade, trots att man hade gjort sitt bästa för att skapa hemtrevnad.

Vad var det för fel då? Lena hade svårt att förklara sig. Hennes avdelning var bra, samarbetet gick jättefint. Det verkade som om Lena inte kunde beskriva hur det var. Jo, det fanns några på avdelningen som hade det svårt med Ulla. Ulla var 40 år och tyckte att hon förstod så mycket mer än de övriga, för att hon var lite äldre. Men det var inget som Lena påverkades av, för Lena kunde samarbeta mycket bra med Ulla. Men vad var det Lena tyckte var svårt i arbetet? Var det stämningen i övrigt på daghemmet som påverkade henne? Samtalet gick lite runt. Jo, det hade kommit en ny person till avdelningen som enligt Lena betedde sig "konstigt". Ryckte hon in och arbetade för Eva, 'var hon Eva' hela den dagen. Ryckte hon in för Lisa 'var hon Lisa' hela den dagen. Det där kunde Lena inte tåla, som alltid är sig själv och utan hämningar låter allt komma ut, ilska, glädje, skratt och gråt, dumt och klokt i en enda blandning. Lena tappade tålmodet och bad arbetskamraten i fråga att sluta 'spela' och vara sig själv. När hon aldrig fick något riktigt svar, blev hon till slut jättearg. Jag kan se Lena framför mig, som ett litet vulkanutbrott, högröd i ansiktet, skrikande: 'Jag skulle kunna skjuta dig.' Flickan hade kommit tillbaka några dagar senare och talat om för Lena att hon skulle polisanmäla henne för att hon hotat henne till livet. Lena tappade fattningen - hota till livet, var människan inte riktigt klok? Jo, hennes man hade sagt att hon skulle polisanmäla henne. Så där fick man inte bete sig på ett jobb. Lena blev paralyserad. Var människan inte riktigt klok, hade hon tagit på allvar, tagit det bokstavligt som hon skrikit ur sig i sin ilska? De rusade in till föreståndarinnan och berättade. Ja, hon skulle hjälpa till att reda upp, vilket hon väl också försökte göra. Och så plötsligt faller flickan Lena om halsen och gråter. Hon förstod 'att det inte var menat så'. Men Lena känner att hon inte kan ge några positiva känslor tillbaka, hon känner sig bara så enormt sårad. Hur kunde människan tro något sådant? Ja, det kan fortfarande inte Lena fatta. Det sitter som en tagg som aldrig går bort, menar Lena."

Man menar i gruppen att vad som är viktigt för en människa kan vara en bagatell för någon annan. Man vet inte hur den andre reagerar. Vi lyckas emellertid inte utreda varför det är så vanligt att man känner att taggen sitter kvar flera år efteråt. Det verkar som vi alla hade svårt att förlåta och glömma, och det verkar också som vi söker efter någon sorts "rätt-

visa".

När det gäller konflikterna på dagis, frågar jag en av de sista grupp-sammankomsterna på våren, vad konflikterna på detta daghem egentligen rört sig om. Man tar upp, att på detta daghem tycks det vara så, att alla har så olika åsikter och värderingar och håller så benhårt på sitt att man har svårt att komma vidare i arbetet. Som exempel kan nämnas frågan om ålders-integration eller inte. Man tycker olika och har tydligen svårt att kompromissa - alla vill att det skall vara på deras sätt.

Vad beror detta i sin tur på, att man till varje pris måste ha det på "sitt sätt"? När man inte kan ge vika - vad är det uttryck för? Kanske har man små möjligheter i sin privata situation att hävda en egen vilja. Kanske har man inget egentligt "revir" som man kallar sitt eget. Då kan det bli viktigt att till varje pris hålla på sitt, trots att det medför att gruppen som helhet blir lidande på det.

#### Feministisk tolkning av detta tema:

Vi har svårt att identifiera oss med gruppen utanför vår egen familj, speciellt vi kvinnor som är uppfostrade till att i första hand vara lojala med man och barn och familj. Att samarbeta med andra kvinnor är verkligen någonting som vi inte är uppfostrade till. Ändå är det vad all daghemspersonal skall göra - samarbeta med nästan enbart kvinnor. Under en tvåårig utbildning har man i bästa fall fått viss träning i samarbete, men det är ganska kort tid att lära sig något helt nytt. Under uppväxten har många kvinnor dessutom fått lära sig att betrakta andra kvinnor som rivaler - om mannens gunst. Inte undra på att man sedan har svårt att lita på varandra. Hur ser vi på andra kvinnor? Ser vi andra kvinnor som vi ser på män, som personer värda att lära känna för sin egen skull? Ringer vi upp en väninna enbart de kvällar mannen, pojkvännen etc är borta? Firestone t ex menar att ett av de mest negativa resultaten av den patriarkala samhällsstrukturen är att den ena kvinnan sätts upp mot den andra.

Det är f ö på denna punkt som kvinnokampen kommer in. Kvinnogrupper och kvinno föreningar är sätt att skapa solidaritet mellan kvinnor, att få kvinnor att verkligen lära känna och våga lita på andra kvinnor. De är inte sammanslutningar skapade att stänga männen ute som somliga tycks tro. Enkönade kvinnogrupper är i första hand till för att få kvinnor att närma sig varandra, för att förstå och söka stöd hos andra kvinnor i samma situation som man själv.

Kvinnokamp och kvinno solidaritet hör egentligen hemma på dagis. Här arbetar ju kvinnor av tradition tillsammans, och här måste kvinnor komma



överens för att de har sitt arbete tillsammans.

Men varför har många kvinnor då så svårt att samsas under samma tak, frågar en i gruppen. Vi kvinnor är inte uppfostrade att se andra kvinnor som samarbetspartner eller som fristående individer överhuvudtaget. En kvinna framställs nästan alltid i relation till någon annan, som hustru, dotter, syster. Hon är mycket sällan bara t ex Siv med de och de egenskaperna. Att vi har svårt att se andra kvinnor som individer beror på vår starka bundenhet till hem och familj. Därför är det så viktigt med kontaktytor utanför familjen, och därför är det viktigt med alla kvinnogrupper. Jag hoppas tiden är inne för att arbetssättet hos dessa grupper ska ha nått fram till dagis nu. Där finns sådana grupper egentligen redan naturligt formade, och där har man något gemensamt att jobba kring.

Vi pratade också om detta i gruppen att vi ofta kräver så otroligt mycket av andra kvinnor. Män har vi ofta större tålamod med: "Han blir aldrig vuxen" (åtföljt av ett leende), "han bara är sån" (med stolthet i rösten - han vågar vad jag inte själv vågar).

Sammanfattningsvis kan sägas att detta var vad vi i gruppen kom fram till som typiska kvinnliga beteendemönster vid konflikter:

1. Föraktar och ser ner på vårt eget sätt att reagera - "hysteri och känslofrosseri".
2. Inte låtsas om att vi blir sårade - "tiga och lida" - inte för att visa oss starka utan för att det inte är kvinnligt att visa aggressivitet.
3. Vågar inte säga ifrån (särskilt uppåt i hierarkin) - "böja sig under fadersauktoriteten".
4. Visar vår aggressivitet indirekt - "pikar och skojar" istället.
5. Har svårt att glömma en oförrätt, även när man talat ut med varandra - "en tagg sitter kvar".
6. Ställer mycket högre krav och kräver mycket mer av andra kvinnor än av män - "det borde hon ju verkligen tänkt på".

Detta sätt att vara resulterar i att många av oss kvinnor går omkring med en massa tillbakahållna aggressiva känslor. "Mäns sätt" att istället t ex använda fysiskt våld är inte bättre, men vårt problem är att vi när vi stöter på problem alltför ofta blir självdestruktiva.

Exemplen från vår lilla grupp stämmer väl överens med psykologiska undersökningar av mäns och kvinnors oförmåga att lösa ännu allvarligare problem. Män blir alkoholister och kriminella, kvinnor "hamnar på psyket" (Chesler, 1973; Viestad, 1977). Och för att jämföra med barnen på dagis: pojkar utmärker sig för mer utåtriktat aggressivt beteende jämfört med flickorna, vars missanpassning ofta kan vara svårare att upptäcka.

### 6.3.2      Tema 2: Den orättvisa fördelningen av hemsysslorna

Detta var som jag tidigare påpekat ett tema som vi upplevde som tjtligt men samtidigt så förödande aktuellt. Jag tyckte att konsekvenserna för daghemspersonalen just i detta avseende blev mycket märkbara, eftersom denna personal tog hand om barn både i hemmet och på jobbet. Vad som för alla yrkesarbetande kvinnor kan bli en extra stor arbetsbörda blir verkligen dubbel arbetsbörda för daghemspersonalen, om inte deras män delar hushållsansvaret med dem. Här måste jag tillfoga en privat kommentar: Detta tema tycker jag man möter ofta nuförtiden i samtal med olika kvinnor. Det kan verkligen kännas tjtligt med kvinnor som klagar på att männen inte hjälper till i hushållet. Men faktum är att vi kvinnor ofta sitter fast i denna problematik.

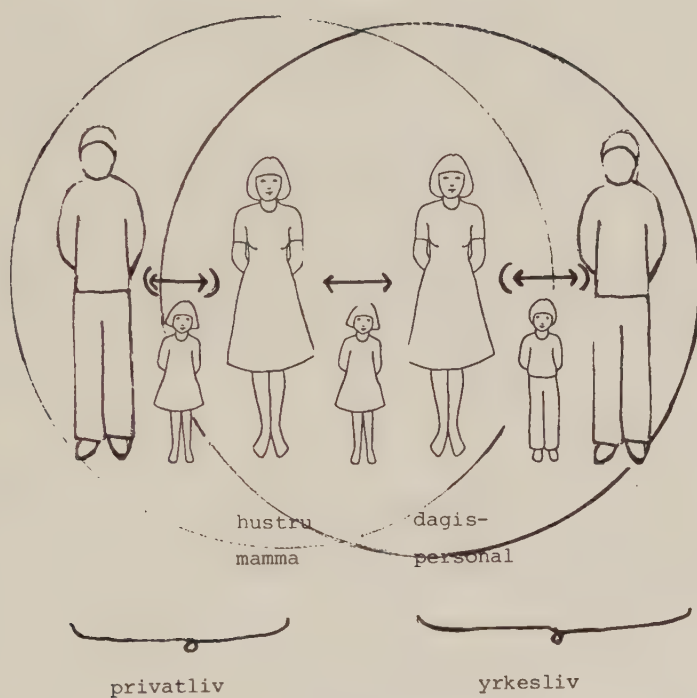
#### Feministisk tolkning av detta tema:

Den privata situationen påverkar yrkesrollen och tvärtom. När man ser på daghemspersonalen som kvinnor i ett helhetsperspektiv, verkar det som den privata situationen (relationen till man och barn) påverkar daghemspersonalen, när det gäller möjlighet och förmåga att engagera sig i samarbetsfrågor på arbetet. Denna slutsats har jag dragit av diskussionerna i samtalsgruppen.

#### Privatliv och yrkesliv

Relationen mellan rollerna som hustru, mamma och yrkesrollen som daghemspersonal är ju också mer närliggande än i många yrken. Man kan därför anta att de påverkar varandra ömsesidigt mer än vanligt. Detta kan innebära att man har svårt att arbeta för jämlikhet bland pojkar och flickor på daghemmet, om man inte samtidigt arbetar för detta mål i hemmet. Yrkesliv och privatliv blir mer sammanvävda. Detta är f ö värdefullt från feministisk utgångspunkt, där man önskar integrera officiellt liv och privat liv och se livet i helhetsperspektiv. Vedertagna föreställningar säger annars motsatsen, att det är viktigt att hålla isär yrke och privatliv. Det kan vara intressant att ställa sig frågan: Varför är det viktigt? Kanske för att vi ofta är en människa på jobbet och en annan människa hemma. Från feministisk synvinkel är ett närmande av den privata sfären till den officiella grundläggande, eftersom kvinnan traditionellt står för det privata och mannen för det officiella.

Från feministisk utgångspunkt vill man bryta barriären mellan yrkesliv och privatliv (Stenberg, 1979). Orsaken till att man vill bryta denna barriär är att det annars blir så att den privata delen av livet skall bestå av känslor, omvårdnad och omtanke, medan den officiella skall bestå av



Figur 6.1 "Den icke deltagande mannen"

kamp, prestige och "tuffhet", dvs en utpräglad mans- och kvinnovärld som medverkar till att bibehålla ett hårt arbetsliv och lägger allt jobb på kvinnorna att reda upp känslor och relationer, "plåstra om", så att männen kan gå ut i arbetslivet igen.

Om kvinnan skall arbeta t ex med könsrollsfrågor i dagisarbetet och hon inte får stöd från mannen, så att han tar sin del av ansvaret för hemmet, eller det i daghemsvärlden finns män som engagerar sig i vården av barn, då är sannolikheten stor för att kvinnan kommer i en konfliktsituation. "Den icke deltagande mannen" (se Fig 6.1) kommer att lägga på kvinnan en orimligt stor arbetsbörda.

En förutsättning, tycker jag, för att kvinnan skall kunna arbeta med könsrollsfrågor utifrån ett samarbetsperspektiv istället för från ett feministiskt konfliktperspektiv visavi männen är att dessa överger sin roll som icke deltagande i kvinnovärlden och tar sin del av ansvaret där - både i hemmet och inom de kvinnodominerade yrkesområdena.

Förmågan att lösa konflikter påverkas till stor del av synen på privatliv och arbete. För den kvinnliga förskolläraren blir det en fråga om vad hon prioriterar - arbete eller familj. Hur hon prioriterar i det fallet hänger i sin tur intimt samman med mannens syn på hennes yrkesarbete och med hur stor del av ansvaret för hem och familj som han delar med henne.

#### Relationen till barnen

En annan utgångspunkt är kvinnans relation till barnen, egna och andras: sammanfogningen och oskiljbarheten "kvinnor och barn", "kvinnorochbarn".

Firestone (1970) anser att kärnpunkten i kvinnans förtryck är hennes relation till barnen. Denna relation skapar intimitet och närhet och djup förståelse för situationer tillsammans med barn men också brist på distans, överblick och frihet i reaktionerna. Detta beror i sin tur på att kvinnorna ofta får bära hela ansvaret för allt som rör barnen.

Att männen fortfarande endast deltar marginellt i hushållsarbetet framhölls i vår lilla grupp, och det finns också belagt i en stor undersökning (SOU 1978:39 Föräldraförsäkring). När båda makarna heltidsarbetar, deltar ca 78 % av männen inte alls (eller utför högst 1/4 av arbetet) när det gäller matlagning. Ca 64 % deltar inte alls (eller utför högst 1/4) när det gäller disk. När det gäller städning, är det 79 % som inte ställer upp, tvätt 90 %. Hushållsinköp är man något bättre på, där är värdet 58 % för de som inte deltar.

När det gäller männens ansvar för barnen, har SCB i en intervjuundersökning av 5000 kvinnor i åldern 20-44 år gett mått på männens deltagande



(SCB, 1983). På frågan vem som normalt ansvarar för att det finns hela och rena kläder till barnet/en, svarade i åldersgruppen 25-29 år 95 % av kvinnorna att de svarade för detta arbete. 5 % uppgav att de delade lika. I åldersgruppen 30-34 år var värdena 96 % respektive 4 % och i åldersgruppen 35-39 år 99 % respektive 1 %. - På frågan om vem som normalt tar hand om kontakterna med daghem och skola, svarade i åldersgruppen 25-29 år 76 % av kvinnorna att de oftast eller alltid har hand om barnets kontakter. 2 % angav att männen oftast eller alltid tog hand om dessa kontakter. 21 % delade uppgiften lika. I åldersgruppen 30-34 år var motsvarande värden 70, 1 och 29 %, i åldersgruppen 35-39 år 66, 3 och 32 %. - När det gäller vem som normalt tar hand om barnet/en på kvällen, när det gäller tvättning och läggning, så är uppgifterna inte fullt så dystra, men visar i de flesta fall att kvinnorna bär huvudansvaret även där. I åldersgruppen 25-29 år uppgav 37 % att de oftast eller alltid utför denna syssla. Motsvarande värden för männen var 7 %. De som angav att de delade lika var 56 %. Motsvarande värden för åldersgruppen 30-34 år var 40, 8 och 52 %, och i åldersgruppen 35-39 år 46, 7 och 47 %.

Meulenbelt (1979) menar att det nuvarande hårda arbetslivet inte är utformat för att kvinnan också skall arbeta utanför hemmet. Mycket pekar på detta. Många kvinnor som känner att det självklart är en rättighet även för dem att ha ett yrke och tjäna egna pengar lider under trycket av dubbelarbetet, där barnen ofta är de som får komma i kläm. Detta är en mycket svår konflikt för kvinnan, som inom sig känner att hon har rätt till både yrkesliv och barn men inte lyckas hitta någon harmoni i sin tillvaro, p g a att hon inte får tillräckligt stöd från mannen i sina försök att klara både hem och samhällsliv. Att det nuvarande hårda arbetslivet inte är skapat för att kvinnan också skall arbeta utanför hemmet, har tidigare uppmärksammats i den radikala debatten, där man talat om familjens privatisering, "familjen som tröstare och omplåstrare", för det hårda livet ute i samhället. Vi har också nu en generation kvinnor som uppmuntras till att skaffa sig utbildning till ett yrke, samtidigt som dessa givetvis inte genom detta önskat avstå från att skaffa barn. Dagens kvinna står knappast inför något reellt val - hemmafru eller yrkeskvinna (om någon kvinna någonsin gjort det). Hon måste i allmänhet vara båda delar, antingen p g a ekonomiska skäl eller p g a den utbildning som hon skaffat sig. Den dubbla arbetsbördan är ett återkommande slagord i kvinnokampens agitation och en bister verklighet för alla yrkesarbetande småbarnsmammor.

Vi är tillbaka igen till en av kärnfrågorna som jag diskuterat i mitt arbete - effekterna av att kvinnorna i alltför stor utsträckning ensamma

ansvarar för barnen. Vilka konsekvenser får detta för vår uppfostran av barnen? Ser könsrollerna ut som de gör i dag för att kvinnan alltför ofta ensam bär detta ansvar? De frågorna får vi inte besvarade, förrän mannen delar detta ansvar med oss.

### 6.3.3      Tema 3: Värderingen av arbetet på dagis

Detta var ett tema som i första hand inspirerades av berättelser om kommunens förhållningssätt gentemot daghemspersonalen. Jag tyckte också själv det var viktigt att dra fram yttre faktorer som påverkade personalen i arbetet. Det är ju annars lätt att se dagis som ett isolat. Daghemmen kan ofta vara isolerade från övriga samhället, men personalen är givetvis ändå påverkad av omgivningens attityder till dess arbete, arbetsgivarsidans naturligtvis i första hand och så föräldrarnas förstås. "Allmänheten" har dessutom en viss attityd till daghemsarbetet. Vad kunde då vara orsaken till de konflikter vi upplevde?

#### Feministisk tolkning:

En bidragande orsak till konflikter på daghemmet är omvärldens attityder till att arbeta på dagis. Allmänheten verkar ofta inte känna till vad ett daghem är för någonting. Framförallt känner man inte till hur dagis fungerar i vardagslag. Okunnigheten om dagens daghem visar sig t ex i diskussionen i tidningarnas insändarspalter. Där beskylls ofta daghemmen (?) för att bära skulden till barns problem i dag. Att kvinnor (män?) lämnar sina barn på dagis tycker man är "fel". Kvinnor som anser detta har ofta själva fostrat sina barn och tycker kanske att andra nu "tagit över" deras uppgift. De känner sitt egenvärde hotat och bryr sig inte om att ta reda på vad dagis handlar om. Denna "folkliga" attityd till daghem påverkar givetvis personalen och föräldrarna som lämnar sina barn på dagis. Kvinnan drabbas lätt av skuld känslor, när hon står i begrepp att "lämna bort" sitt barn. Modersmyten som säger att man skall offra allt för barnet (som om man var fullständigt säker på att det vore det bästa för barnet) är otroligt seglivad och stark i sin påverkan. Kvinnan tar också genom att lämna barnet på dagis steget från den traditionella kvinnorollen till en ny kvinnoroll med yrkesarbete och delat samhällsansvar med mannen. Från vem får hon stöd i sin nya kvinnoroll?

Den allmänt ambivalenta attityden till daghem har, tycker jag, sin grund i osäkerhet inför kvinnans rätta "plats" i tillvaron. Ska kvinnan verkligen gå utanför hemmet - egentligen? Är det "rätt" - egentligen?

Denna ambivalens yttrar sig även på officiell nivå i samhället. Man

bygger daghem - men dessa är ofta slarvigt byggda. Man bygger daghem - men utbyggnadstakten är låg i förhållande till efterfrågan. Man bygger daghem - men man ger inte personalen det stöd den har rätt att kräva i sin verksamhet.

#### Några typer av konflikter och motsättningar från våra bandade diskussioner Kommunaltjänstemän/dagispersonal

För att öka förståelsen mellan daghemmen och kommunen ordnades kurser under 1978 med deltagare från arbetsgivarsidan och personalsidan. På en kurs framkom från den kommun där daghemmet ligger (man hoppas den kommunen är ett undantag) att man i princip ansåg att barnomsorgen borde läggas ner. Man uttryckte det t ex så: "Sätter man barn till världen, ska man också se till att man kan fostra dem." Någon från kommunen påpekade att hans fru fostrat deras barn - och se vad fint de hade utvecklats! Män mellan 50 och 70 år är starkt överrepresenterade bland arbetsgivarna.

Men omedvetet tänkande följer inte alltid könsgränserna. När förskolepersonalen kommer med kritik angående arbetsförhållandena, kan de även från kvinnor få höra att de är "gnälliga"; de har ju "världens bekvämaste jobb". Med sådana attityder från arbetsgivarna förstår man att dagispersonalen känner sig utlämnad.

Representanter för arbetsgivarsidan har inbjudits till dagis, men de har inte tid. Dagispersonalen menar, att det också kan vara under tjänstemännens "värdighet" att besöka dagis. Några tjänstemän från kommunen besöker aldrig avdelningarna på daghemmet, där personalen arbetar, utan sitter envist kvar hos föreståndaren på expeditionen när de besöker dagis. Föreståndarna på detta dagis har dock sagt ifrån att de inte vill vara med om samtal inför stängda dörrar utan vill ha en öppen kontakt, där alla diskuterar jämställt. Resultatet av detta har blivit att kommunen besöker detta daghem två gånger mot tio på ett annat daghem, där det är vanligt att man sitter på expeditionen och diskuterar. I en diskussion, där jag ytterligare försöker ta reda på orsaker till denna attityd från kommunens sida, framkommer att förskolepersonalen tror att tjänstemännen är osäkra. Förr var det ju så att föreståndarna satt på sitt rum och arbetade med ett klart avgränsat område. Tjänstemännen lever helt enkelt kvar i det mönstret. Men mer kritiska röster hörs: "Håller dom sån distans, kan dom inte räkna med att daghemmet skall ställa upp som vägvisare när dom kommer - Det ingår ju i deras jobb att ha kontakt med sin personal."

Daghemspersonalen har rätt att kräva större respekt för sitt arbete, både från kommunens och allmänhetens sida. Kommunaltjänstemännen borde sätta sig in i hur och varför förskolepersonalen jobbar som de gör och fram-

förallt förstå hur betydelsefullt det är för personalen att man besöker daghemmet och genom detta bildar sig en egen uppfattning om arbetet där. Daghemspersonalen å sin sida skulle kanske försöka se olika motiv till kommunens agerande. Förutom det ibland rent överlägsna ointresset finns nog både blyghet och osäkerhet med i bilden. En 50-årig kommunaltjänsteman i en barngrupp känner sig antagligen lika främmande som daghemspersonal i ett styrelsesammanträdesrum. Den ena parten är van att vara i en "formell" värld, den andra parten i en "informell" (jfr Dahlgren, 1977).

För det är väl ändå inte så att det finns ett inbyggt förakt för kvinnliga sysslor, som hindrar kommunaltjänstemännen att sätta sig in i dagisarbetet?

#### Kökspersonal/dagispersonal

Följande episod berättade föreståndaren för mig. Hon hade gått från sin expedition och avlöst någon av kökspersonalen. Hon står med förkläde, lite flottig och steker med ryggen mot dörren. Manlig besökare med ärende till föreståndaren kommer in. "Hallå lilla köksan - hur står det till?" Han klappar henne på axeln och framför sitt ärende. Föreståndaren menar att om hon suttit på sin expedition hade besökaren presenterat sig och tagit i hand. Nu var det stor karl i slips och kava som klappade lilla köksan på axeln och visade en helt annan attityd. En viss förstämning uppträder i gruppen, när föreståndaren berättar denna episod. Det framkommer att personalen tror att föreståndaren känner sig degraderad av besökarens handlande. De tror hon menar att hon som föreståndare kräver mer respekt. Föreståndaren menar inte alls på det viset. Hon ser det från personalens synvinkel. Varför betar sig en besökare nedlåtande mot en människa som står vid en spis, medan samma person skulle mötas av en helt annan attityd om hon satt bakom ett skrivbord? Föreståndaren ser det istället som en förolämpning mot kökspersonalen i dess arbete. - Det kan naturligtvis invändas att denna episod är exempel på skämtlynn, men varför har man då så svårt att tänka sig omvänd situation: Kvinnor som klappar kockar på axeln?

#### Dagispersonal/lokalvårdare

Föreståndarna på det här daghemmet vill arbeta för en demokratisering, så att alla ska ta ansvar och ha lika mycket att säga till om. En grupp på daghemmet som har svårt att inse att deras arbete är lika viktigt som någon annans är lokalvårdarna. Vi diskuterar orsaker till detta inom gruppen. Någon menar att det helt och hållet beror på hur det är ute i samhället och vad som värderas där. Meningarna är delade inom gruppen, när det gäller möjligheterna att påverka dessa attityder och värderingar. (Här tycker jag



personligen att daghemsgruppen, trots de svårigheter när det gäller samarbetet som jag t ex iakttagit mellan förskollärare och barnskötare, har en unik möjlighet att bryta traditionella mönster genom att man t ex ibland provar på att byta arbetsuppgifter för att på så vis få större förståelse för varandras situation.)

#### "Småbarnspersonal"/"Storbarnspersonal"

Tre av deltagarna i samtalsgruppen arbetar på småbarnsavdelningen. Att arbeta med små barn har ibland inte samma status som att arbeta med större. Här märker man samma värderingar inom daghemmet som ute i samhället. (Jfr med fördelningen av män och kvinnor inom läraryrket överhuvudtaget. Förskollärare och småskollärare är nästan alltid kvinnor, på mellanstadiet kommer det in en del män, på högstadiet ännu fler osv.) Man har hört kommentarer från arbetskamrater: "Byta blöjor stup i ett skulle jag aldrig stå ut med."

#### Förskollärare/barnskötare

Mellan förskollärare och barnsköterskor kan också finnas denna skiftande värdering av arbetet (jfr ovan Kap 4-5). Var kommer våra värderingar ifrån? Några i gruppen drar sig till minnes föräldrarnas attityder, när man var barn. När det gällde lekkamrater, sa föräldrarna: "Vad gör deras föräldrar för något?", när det gällde grannar: "Dom sysslar med det, och dom sysslar med det." I dessa attityder fanns värderingar om vad som var "fint" och "mindre fint".

#### Feministisk analys:

Värderingar och attityder är naturligtvis knutna till förhållanden i samhället. Bergom-Larsson (1976) har gjort en analys av kvinnans situation i samhället. Hon skriver om kvinnan på arbetsmarknaden och ger ett större perspektiv. Hon talar om en separat arbetsmarknad för kvinnor. När männen väljer mellan ca 200 yrken, väljer kvinnorna bland ca 30. Av dessa 30 är 13 st kvinnodominerande, dvs har mer än 50 % kvinnor bland sina arbetare. Av de 13 yrkesgrupperna är det endast tre som tillhör industrin (tobak, livsmedel, textil). De två senare har låg investeringstakt och är hårt utsatta för konkurrens utifrån. Den ökning som skett av förvärvsarbete bland kvinnor berör en del av den sk offentliga sektorn (undervisning, sjukvård, socialvård, förvaltning), typiska kvinnoyrken med låg lön.

Generella arbetslöshetssiffror visar också hur mycket mer utsatta kvinnor är än män (Jämst. på arbetsmarknaden, 1981). Samtidigt som arbetslösheten har stigit, har också de deltidarbetandes andel av den kvinnliga

arbetskraften ökat. Deltidsarbetet innebär fördelar inte bara för den som arbetar (kvinnorna), som tycker de "hinner med mer", dvs både hem och familj (verkligheten blir att deltidssarbete kvinnor sällan har någon fritid - livet delas lika mellan yrkesarbete och hemarbete). Arbetsgivarna behöver inte erlägga sociala avgifter för den som arbetar under 16-18 tim i veckan (vilket många kvinnor inte känner till). De flesta deltidssarbete kvinnor går miste om ATP, eftersom årsinkomsten blir för låg. Arbetsmarknaden sönderfaller alltså i en manlig och en kvinnlig del, där hårdare villkor i form av högre arbetslöshet i konjunkturskänsliga branscher, lägre löner, lägre status och framförallt sämre valmöjligheter hjälper till att bestämma värdet av kvinnans arbete.

Vi måste alla ställa oss frågan varför inte kvinnans arbete värderas lika högt som mannens? En faktor bland många är att vi utfört oavlönat arbete i hemmet så länge, att man blivit van att vissa sysslor utförs gratis, dvs vård av barn, sjuka och gamla.

Undervisning, socialvård, sjukvård "suger upp" dessa kvinnosysselsättningar i organiserad form, och de värderas i pengar mycket sämre än det som männen sysslar med. Vården av det mänskliga överhuvudtaget värdesätts inte. Det mänskliga är inte lönsamt - och alltså inte heller vi kvinnor som oftast sysslar med "det mänskliga".

När jag sammanfattat de teman som kommit upp i våra diskussioner, lät jag personalen läsa det jag skrivit och bad dem komma med kommentarer. Personalen menade att de tyckte att det jag skrivit var bra, men gick i allmänhet inte närmare in och diskuterade det hela. Den manlige föreståndaren Kristian, som inte deltagit i gruppen men som var intresserad av vår målsättning, kom med följande synpunkter: Han menade att en negativ attityd från kommunens sida säkert hade påverkat men kanske ej varit ensam orsak till konflikterna på daghemmet.

Kristian påpekade något som jag tror är viktigt. Han menade att konflikterna på ett daghem kanske ser ut som de gör inte bara för att kvinnor reagerar som de gör (i egenskap av kvinnor). Han menade att här fanns ju individuella variationer. Utan man reagerar som man gör i konfliktsituationer för att man arbetar med barn. Att arbeta med barn i sig lockar fram ett visst sätt att reagera, känslomässigt framförallt. Att arbetet innebär att man arbetar med sig själv måste betyda att konflikter får en annan dimension än i andra typer av jobb. Om nu fler män kommer in i daghemsvärlden - som ju så många önskar, vad får detta egentligen för konsekvenser när det gäller personalsamarbetet? Just i ett övergångsskede, där männen är i minoritet, kan det tyvärr innebära en del negativt med endast en

eller två män på en arbetsplats med för övrigt bara kvinnor. Männen blir helt enkelt udda figurer. Kristian menar, att antingen lyssnar då kvinnorna till en för att man just är man (när man diskuterar barn), eller så är det tvärtom att de inte lyssnar alls av samma orsak. Båda ytterligheterna finns, och det dröjer länge innan männen och kvinnorna når fram till varandra som individer. Kristian menar att diskussionerna på en kvinnodominerad arbetsplats ofta rör sig kring mannen, hemmet och barnen. Mycket av detta kan det vara svårt för en man att relatera till.

#### 6.3.4 Tema 4: Könroller bland barnen - påverkan

Hur resonerade daghemsgruppen, när det gällde könrollspåverkan? Nedan följer direktreferat av några av våra bandade diskussioner. Avsnitten är utvalda, för att de på ett åskådligt sätt visar, hur vi resonerade om könroller bland barnen och den påverkan barnen utsätts för i detta avseende.

De olika diskussionerna är hållna utifrån tre olika utgångspunkter:

- (A) Episoder i arbetet med barnen.
- (B) Ett bildmaterial med pojkar och flickor.
- (C) Scheus bok: "Vi föds inte till flickor, vi görs till det".

Allmänt sett, när det gällde detta tema, fick jag intrycket, att beroende på den grundinställning personalen hade från början, lade de märke till könrollerna bland barnen i olika grad. Man såg eller såg dem inte. Personalen berättade alltid livfulla episoder från barnarbetet, men det var lika mycket allmänna episoder som könrollsrelaterade sådana. Allmänna episoder var de som ofta hänt under dagen och som man hade behov av att prata om på det. Några gånger kom man också in på samtal om sex bland barnen. Sex verkade personalen gärna koppla till könroller och synen på dessa. Kan det möjligen vara så att motståndet mot att inte fostra barnen efter den traditionella könrollsmodellen har att göra med en rädsla för att barnet inte sexuellt skall identifiera sig med "rätt roll"? Detta är en tanke som dykt upp hos mig i andra sammanhang.

Man gjorde, tyckte jag, en hel del intressanta iakttagelser, när det gällde föräldrarnas sätt att vara och barnens beteende. Man verkade reagera mot tuffa hårda pappatyper, men däremot hörde jag ingen kritik mot alltför "mammiga" mammor. Om nu inte dessa fanns eller man tog dem för självklara, vet jag inte.

- A. Diskussion om könrollspåverkan utifrån erfarenheter i arbetet  
(Referat av våra bandade samtal. B, I, K osv är gruppdeltagarnas fingerade initialer.)

B: Kalles pappa studsar till, när han hör att sonen sover med dockor - det är typiskt den pappan!

Jag: Hurdan är en sådan pappa?

B: Tuff och hård och "klarar saker". Ställer sig bredvid mamman, när han kommer till dagis och säger: "Det där kan du sköta... Jag tvätta ha, ha, ha."

I: Vi har haft en flicka först hemma i vår familj som var typisk "dock-mamma". Per har haft samma möjligheter att välja hennes grejor. Han har inte som liten haft ett mjukt djur hos sig ens. Vi har inte medvetet styrt honom.

Jag: Är du och din man "typiska", när det gäller könsroller, och hur är det med kompisar?

I: Han (min son) var tillsammans med flickor jag hade som dagbarn.

Jag: Introducerade du leksakerna lika för båda? Vad säger övriga i gruppen?

K: Min pojke fick docka, men det var bara skjutvapen som existerade. Vi köpte inte särskilda leksaker till dom.

B: Jag upplever en markant förändring av Anders på dagis och hemma. På dagis är han tuff och hemma har han tjejkompisar. Dom bakar bullar och lagar mat.

Jag: Hur är det på eran avdelning?

U: Det är lika.

Jag: Det är kanske något som kommer högre upp i åldrarna.

B: Vad skulle de äldre killarna säga, om man kom med en dockvagn?

Jag: Uppdelningen fanns starkt på "mitt" dagis.

S: Vi har goda vänner där deras pojke och våran flicka leker fint ihop, men i skolan säger dom knappt hej till varandra.

Jag: Det verkar vara i större grupp de blir retade som "tösapåg".

J: Tre, fyra tjejer stänger in sig i dockvrån, det ser man ju hos er!

I: Nej, det är killar också.

B: Det har jag inte sett.

I: Jo.

S: Men sedan ändrar sig ju detta, när dom kommer in på "fritids" (fritidshemsavdelningen för barn mellan 7-10 år). Då vill dom att killarna skall vara med. Min pojke fick lappar av tjejerna, där det stod: Krama mig och pussa mig.

B: Jag har en kille på min avdelning som sitter i knät och pussar mig och bryr sig inte om när dom andra retar honom.

Jag: Det var ovanligt!

K: Jag hade två stycken, Stina och Hans, som höll varandra i handen. Ingen sa något om det bland sexåringarna.

B: Hans var någon som dom andra killarna kunde se upp till samtidigt. Men det är väldigt skillnad på olika grupper.

K: Har säkert stor betydelse om dom har syskon.

S: Stämmer nog.

A: I min pojkes klass dansar dom "tryckare".

I: I min dotters klass stänger dom in sig på rummen och "ligger" med varandra.

S: Käre värld!

I: En kille ringde och förställde rösten och frågade efter min flickas kamrat. "Det är Kajsas mamma det här, och jag undrar om Kajsa är hos din flicka, jo för den här pojken vill ligga med henne och knulla med henne."

Jag: Hur lyckades du...

I: Ja, jag spelade med.

Jag: Det är svårt att veta.

I: Dom är så fula i munnen.

K: Det är Blomviksbarnen (högstatusområde i närheten).

S: Kommer ihåg vi lekte doktor. Det var mest nyfikenhet. Själva driften



hade inte vaknat.

I: Dom börjar ha party i andra klass, min dotter hänger inte med på det. Hon läste Kalle Anka på sista partyt, berättade hon. Dom andra hade stängt in sig.

Jag: Vad är det dom gör, när dom stänger in sig?

I: Ja, det undrar jag också.

Jag: Man minns ju själv lekar som man lekte som liten - det var ju inget som var "farligt".

I: Killarna som ringde, det var bara trams.

U: Kommer ni ihåg för några år sedan på fritids? Då "höll dom på mycket". Kunde stå vid dörren och fråga en förälder: "Hur många samlag har du haft i ditt liv?" Vi försökte ha sexualupplysning varje dag. Dom kunde inte prata om något annat.

I: Det är det okända som är spännande för dom.

B: Ulla lånade böcker, pratade med föräldrarna osv.

Jag: Varför blir det så upptrissat?

B: Det var ett par tre barn.

Jag: Är det för att det är så mycket hysch psych. Är det det sexuella som ligger i botten mellan pojkgrupper och flickgrupper?

...

#### B. Diskussion om könsrollspåverkan utifrån ett bildmaterial med pojkar och flickor

U: Killarna går med händerna på ryggen, flickorna har handväska.

S (beskriver bilden): Femtiotal tanter på kafferep. Min docka - blundögon. Enorm rosett.

Jag: Vad tycker ni om bilderna?

B: Jag såg en artikel i Damernas Värld om barn i Frankrike - de hade barnen som accessoarer.

S: Bilderna är arrangerade.

Jag: Men man har mött dem i verkligheten?

B: Flickorna är mer praktiskt klädda nu.

U: Flickorna är möjligtvis snyggare.

I: Det är lättare att klä en flicka snyggt än en pojke.

S: Dom håller sig renare.

I: Det är snyggare med klänning än med jeans.

B: Tjejerna ser prydliga ut.

K: Jag har inga jeans kvar efter min pojke.

Jag: Önskar att jag får en pojke nästa gång, så att jag kan jämföra.

...

Jag: Jag upplever flickbilden tråkigare och pojkbilden roligare.

S: Flickbilden mer uppställd.

B: Verkligheten är inte riktigt så. Dom är mer lika i dag.

Jag: Om ni tänker på gruppen som pojk-flickgrupp, vad tycker ni då om skillnaderna?

I: Jag tänker aldrig så.

B: Vi får alltid räkna efter hur många flickor och hur många pojkar vi har. Men att det är skillnad ändå, tycker jag.

Jag: Är det en positiv skillnad?

S: Titta vilka det är som vistas i lekhallen och vilka som sitter vid borden. Killarna är mer i farten. Dom frågar om tjejerna skall vara med, men det vill dom inte.

U: Om vi hade haft manlig personal i lekhallen, så hade det varit någon som dragit där.

I: Pojkarna gör stojiga saker.

S: Pojkarna skulle spela trashockey. Vi två vuxna tjejer erbjöd oss att vara med, men inte ens då fick vi med tjejerna.

U: Om det hade varit någon som styrt dom i lekhallen, hade det varit annorlunda.

B: Barnen går och frågar den manliga föreståndaren, om han vill vara med och spela bandy istället för att fråga personalen på den avdelningen (sin egen). Så det stämmer nog det ni säger.

Jag: Är inte personalen på avdelningen intresserad av idrott?

U: Jo, Lena är intresserad. Det kvittar nog - att om det är en kille, så är det nog en annan sak.

B: Jag skulle inte kunna spela intresserad.

K: Även om jag är jätteintresserad, så får killen övertaget.

S: Det stämmer, för jag minns där nere på fritids, så hade vi trashockey bland alla barnen, och så skulle vi möta varandra. Dom hejade ju suveränt på den manliga föreståndaren. Titti gjorde mål på Kristian och blev utbuad...

Jag: Får jag återknyta till dom fysiska aktiviteterna som jag tycker är en viktig bit, och som jag också tycker är en bit som inte flickor traditionellt får. Dom får inte samma uppmuntran. Det skulle ge så mycket, tycker jag personligen.

I: Ja, men får dom inte det i dag? Min flicka har så mycket sport, så hon är helt blåslagen.

Jag: Det stämmer ju inte med flickorna på bilden.

S: Det stämmer inte med min tjej.

Jag: Tycker ni det är som tjejer är i dag (sportiga)?

De övriga: Nej.

U: Man måste vara extra bra som tjej.

K: En sak som är bra är att tjejer och killar har lika mycket textil- och träslöjd.

Jag: Hur reagerar ni om manlig personal skulle sitta och sticka i personalrummet?

I: Det hade varit roligt.

U: Det accepteras inte mellan 15 och 50. Men före och efter går det bra. Som pensionärer som väver flamskt.

S: Jag har aldrig sett en kille som stickat.

K: Man hade reagerat.

B: Men inte negativt.

...

C. Diskussion om könsroller bland barnen utifrån Scheus bok "Vi föds inte till flickor vi görs till det" (se ref s 25)

Jag: Vad säger ni om Scheus resultat att pojkar vänds från kvinnorna.

I: Det stämmer inte.

K: Min pojke var mer kelig.

S: Båda var lika. Amningen stämmer inte.

I: Jag tror inte på det.

S: Nej, hör du du - du är ju kille, så du kan inte göra - det har vi sagt.

K: Det är ju svårt.

Jag: Vad skulle ni själva vilja förändra, när det gäller könsrollerna hos barnen?

...

Jag: T ex hur skulle ni vilja påverka föräldrarna?

B: Vi kan inte påverka föräldrarna. Vi går in i deras privatliv.

K: På föräldramötena och kvartarna vill dom inte.

I: Våra är för små. Det har ingen betydelse.

Jag: Men Scheus bok då - den säger ju motsatsen.

I: Den tror jag inte på.

Jag: Tror du att den är falsk?

I: Nej, jag menar inte så. Men om jag säger till en kille att han inte

får gråta för att han är kille - då hade det varit fel. Men när det gäller praktiska saker, jag menar om vi bakar och syr, så säger vi ju till både pojkar och flickor (att vara med).

Jag: Men barnböcker och TV. Flickor som bifigurer, vad anser du om det? Flickorna som passiva. Som vuxna går ju detta igen på TV. Det är mest män som pratar om viktiga saker osv.

I: Men det kan ju inte vi ändra på genom att fostra barnen på dagis.

B: Jag tror vi fostrar dem ganska lika på dagis. Det är föräldrarna.

K: Det är lättare att göra skillnad hemma.

Jag: Jag håller ju med er på så vis att den enorma påverkan som man tillskriver dagis är överdriven. Men någon påverkan det har ni, det är jag övertygad om.

B: Jo, det är klart, men det är genom sånt som det att det bara är kvinnor som jobbar där. Men jag tror inte vi påverkar dom till olika saker.

S: Men indirekt hör ni ni, så är det ju så att om det skall spelas hockey i lekhallen, så kommer dom ju och hämtar Kristian på expeditionen.

K: Jag tror också att ju äldre dom är...

S: Jag såg några häromdagen som lekte mamma, pappa, barn. Då gick pappan på arbete. Där var rollerna helt klara. Mamman och barnen vispade. Pappan var trött när han kom hem och skulle ha mat, och barnen (på fritidshemmet där detta utspelade sig) har ju förvärvsarbetande mödrar allihop.

Jag: Det hon skrev om barnböckerna att det alltid var en mamma hemma och att det inte stämmer med verkligheten. Att böckerna är mer konservativa än verkligheten. Vad säger ni f ö om förslagen i boken? Blanda sig i roller och stödja flickorna fysiskt och psykiskt till större självständighet!

K: Blir dom inte förvirrade, om man griper in?

Jag: Jag har ingen patentiösning.

I: Hos oss går ju pojkarna lika mycket till dockvrån som flickorna.

Jag: På er låter det som det var inga skillnader.

I: Nej, jag tycker inte det hos dom små. Inte deras beteende hos oss.

B: När jag vickade för M. upplevde jag att pojkarna är mycket springigare och livligare på deras avdelning.

Följande kommentar är hämtad från en av de sista gruppsammankomsterna.

Just då såg man mer optimistiskt på möjligheterna att påverka.

Jag: Hur tror ni era möjligheter är, när det gäller att påverka könsrollerna bland barnen?

I: Ja, jag tror ju fortfarande att dom föds så. Jag ser ju bara på min flicka.

S: Jag måste ju erkänna att jag ger min flicka just sådana grejor som jag själv inte fick som flicka, docksäng osv.

B: Man kan påverka barnen, om dom får kontakt med dom vuxna. Man kan påverka barnen genom att prata. Man kan styra in barnen på ett ämne.

K: Man kan ge sig sjutton på. Visst kan man påverka.

U: Visst tror jag att man påverkar dom.

Jag: Hur tror ni inflytandet är från kamraterna? Tror ni det är lika stort som dom vuxna?

I: Nej, det tror jag inte.

B: Nej, inte lika stort som de vuxna.

Jag: Jag har en känsla av att man kanske underskattat kamraternas påverkan.

B: Nej, det tror jag inte. Fast visst tar dom efter varandra också. Det kan ju vara på ett sätt på dagis och ett sätt hemma också.

I: Det finns ju ungar som är som änglar hemma och som lever rullan på dagis och tvärtom.

Jag: Tror ni att ni kan påverka barnen om dom t ex har könsrollskonserverna föräldrar till ett annat alternativ på dagis?

Alla: Ja.

### Allmänna synpunkter

När det gäller möjligheten att påverka barnens könsroller, varierar som jag tidigare nämnde personalens åsikter markant. Jag har dragit den slutsatsen, att p g a arbetets karaktär - att arbeta med en barngrupp - är personalen mycket påverkad av situationen "här och nu", när man uttalar sig om möjligheten att påverka och därför varierar deras åsikter från dag till dag. Ibland verkar det vara mera troligt att de skulle kunna påverka och andra gånger är de mera pessimistiska.

F Ö tycker jag de ovan refererade samtalen visar på hur variationsrik verkligheten är. De egna personliga erfarenheterna i könsrollssammanhang, t ex hur barnen betedde sig hemma jämfört med på dagis, barngruppens sammansättning, barnens ålder, varje barns individualitet, hur pass trygg man kände sig i vår samtalsgrupp - allt detta påverkade, när man skulle diskutera möjligheten att påverka könsrollerna bland barnen.

Min slutsats är att en analys av och ett teoretiserande om hela daghemsverksamhetens målsättning skulle ge klarare relief åt dessa vardagliga situationer. Kvinnor som själva arbetar på daghem måste vara med om att forma en egen teori kring syftet med verksamheten bland barn. För vidare analys av dessa tankegångar; se avsnitt 6.5, där jag ytterligare försöker motivera varför jag tror att en feministisk analys skulle kunna fördjupa ovanstående diskussioner och ge perspektiv på problemen.

### 6.4 Att arbeta med konflikter

Min förhoppning när det gällde samtalsgruppen hade varit att få en fördjupad förståelse för problem och konflikter i daghemsmiljön och därigenom samtidigt få ökat underlag för vidare utveckling av den feministiska analysen. Men syftet hade också varit att mer direkt stödja personal som ville arbeta med konflikter. När det gäller den sistnämnda aspekten skulle jag utifrån mina egna erfarenheter vilja betona att jag tror att det är viktigt att ha en realistisk målsättning, när man vill arbeta med dessa frågor i en personalgrupp. Många tror att detta med att ta itu med problem innebär att "börja rota i sitt själsliv". Jag tror att det i första hand handlar om något mycket enklare. Man måste till att börja med försöka komma förbi ett artigt konventionellt förhållningssätt till varandra. Man måste våga vända sig till sin kamrat och säga: "Du, jag tycker att du..." osv. Man måste våga föra en personlig dialog med sin arbetskamrat och med-människa. Här kan föreståndaren bli en förebild genom att själv vara öppen.



Att man har en realistisk målsättning, när man börjar arbeta med dessa frågor i arbetslaget, ska inte innebära att man blundar för att konflikter mellan människor kan vara djupgående och att känslor är inblandade, som kan vara svåra att hantera, men man får börja med att först stegvis närma sig en situation, där personer lättare kan tala med varandra.

Under hela tiden vi arbetade i samtalsgruppen var jag inriktad på konflikttemat, och jag försökte påverka gruppen att tala om konflikter. Men återigen visade sig hur man måste vara lyhörd för gruppens behov, som i det här fallet primärt verkade vara att få tillfälle till vuxenkontakt utan barn tillsammans med sina arbetskamrater - att helt enkelt få sitta ner i lugn och ro och prata med varandra. Men det ursprungliga temat följdes upp, och de ämnen man spontant tog upp låg nära det ursprungliga syftet.

Själv tror jag att många av oss p g a våra erfarenheter av tidigare konflikter inte riktigt vågar "sticka ut huvudet". Istället finns risk att vi utan att alls mena det faller in i "harmonimodellen". Jag tror också vi har varit rädda för att "rota i det förflutna". "Glömt skall vara glömt", heter det ju. Men om nu en liten liten tagg sitter kvar, ja, då låser det ju en vid nästa tillfälle, när man står i en ny situation med samma människor, och utvecklingen stelnar och stannar liksom av.

Personalen på detta daghem klagade på att dom inte kom vidare. I sammanhanget kan jag peka på några gemensamma svårigheter, som vi allesammans har att arbeta med och som kan ställas samman under rubriken Våga på nytt: Våga säga något som kanske inte är helt rätt, riskera en liten bit av tryggheten och vanan. Överhuvudtaget måste vi som kvinnor börja våga lite mer, annars kommer vi aldrig någonstans, när det gäller samarbetsfrågorna.

Arbetet med daghemsgruppen lärde mig också något om de långsamma processer som arbetar inom människor, och om hur utvecklingen går fram i sin egen takt, men att det gäller att också våga ta risker, vilket vi som kvinnor inte precis är uppfostrade till att göra. När det gäller konflikter och samarbetsfrågor har jag också kommit fram till att självkänedom är lika viktig som kunskap om hur grupper beter sig vid samverkan. Jag försökte en av de sista sammankomsterna beskriva för gruppdeltagarna hur jag uppfattade var och en, vilket jag hoppades skulle leda till vidare diskussioner i gruppen. Jag försökte också ställa några avslutande frågor till deltagarna när det gällde synen på konflikter.

Jag: Har ni samma syn på konflikter i dag som för ett år sedan?

I: Jag ser det på samma sätt. Det har inte förändrats.

B: Det är samma. Jag har lärt mig genom åren att gå direkt på. Man orkar inte hålla masken.

Jag: Är det erfarenheten man lär sig mest på?

B: Nej, det är snarare för att lära känna varandra bättre.

- I: Det är en viss mognad också att gå till en person och säga till, när man tycker något.
- K: När man vet var man själv står, behöver det inte bli konflikter.
- B: Det behöver inte bli konflikter, bara för att man har olika åsikter. Man kan ta det.
- S: Häromkvällen var jag på ett möte på daghemmet. Vi skulle diskutera en särskild sak. Efteråt tyckte någon att vi verkligen löst konflikter. Jag märkte inte ens att vi höll på med konflikter. Ordet konflikt är värdeladdat.
- B: Man har lärt sig att ta stötar genom åren. Det har man fått göra.
- U: Man "tar med sig" hem, när man inte vet själv vad man tycker.
- K: Man är så olika. Jag skulle inte kunna bli så arg som X.
- X är ju sån, kommer ut och häver av sig, och sedan är det över.
- U: Jag har aldrig kunnat vara långsur. Först blir jag rasande, sen är det glömt.
- S: Jag tar tag i bordskanten inne på expeditionen.
- Jag: Skulle ni önskat att jag var mer pådrivande, när det gäller att ta upp konflikter i gruppen och prata om dom?
- I: Jag tror inte det finns mallar att lösa konflikter.
- B: Fast det är ju lättare, om man utgår från konkreta fall.
- S: Det är väl så att det inte varit så mycket konflikter under den här tiden.
- B: Fast det är ju små konflikter hela tiden.
- U: Det finns ju fortfarande kvar, den konflikten mellan fritidshemmet (en avdelning av dagis) och dagis. Det påverkar hela daghemmet.
- Jag: Det har inte varit konflikter mellan er i den här gruppen? Det är snarare så att dem ni upplevt konflikter med är inte med i den här gruppen?
- K: Det beror på hur känslig man är. Dom där två på fritidshemmet kan inte dra jämnt, och så vill dom värva röster för sin sak.
- Jag: Hur då?
- S: Båda är dominerande.
- B: Den ena är så känslig.
- U: Kanske båda två är känsliga personer.
- Jag: Vad är det som konkret skiljer personerna åt?
- B: Ja, målsättningen. Den ena är utåt ena kanten extrem och den andra är åt den andra kanten.
- Jag: Politiskt?
- U: Den ena är konservativ, den andra radikal.
- Jag: Vad innebär det konkret? Hur yttrar det sig i arbetet med barnen?
- B: Jo, man arbetar t ex med stormöten för barn och personal. Man har ett bestämt ämne man arbetar med. Målinriktat det ena sättet.
- Jag: Vad har ni för planer i fortsättningen? Ska ni fortsätta med någon samtalsgrupp på dagis?
- U: Alla är fullbokade.
- K: Det beror på hur mycket tid man har. Det beror på vad man prioriterar.
- B: Privatlivet breder ut sig.
- U: Man vill så mycket.
- S: Jag måste känna, när jag kommer hem, att jag har gjort något i dag. Sen är det ju så, om man får använda ett styggt uttryck, om den människan "får lov" att engagera sig utanför dagis.
- U: Min syster behövde byta kvällsschema och frågade sin arbetskamrat, om hon kunde byta. Hon kunde inte svara, förrän hon frågat sin man vad han tyckte!
- B: Man kan också sätta TV före.
- K: Man kan också skylla på partnern, att han inte vill, för att slippa.
- S: Det är ju också sånt, hur mycket man kan få respons när man kommer

- hem. Hur mycket förståelse för just vårt jobb man har.
- B: Det stämmer på min föredetta: "Ni med erat tjafsande", "kärringar" och sånt där.
- K: Män bearbetar inte konflikter och tänker inte på det.
- S: Vi har behov att prata av oss. Det har män också, har jag förstått. Min man pratar med sina arbetskamrater.
- K: Det går tillbaka på uppfostran.

## 6.5 Att använda en feministisk modell som analysverktyg

När det gäller förskolepersonal, har jag dragit den slutsatsen, som jag tidigare påpekat (s 162) att man i betydande utsträckning formas i sitt tänkande av att man arbetar med barn. Att arbeta med barn innebär att verka här och nu, att vara i nuet och gripa tillfället i flykten. Det händer mycket i en barngrupp, och det gäller att kunna skifta snabbt. Det är en sak jag lagt märke till i mitt arbete överhuvudtaget inom förskoleområdet, att människor som arbetar inom detta område varierar och skiftar både i sina tankar och sin inriktning på att de hela tiden står mitt i barnarbetet. Samtidigt skulle jag önska mer av analys och reflektion hos förskolepersonalen. Jag är övertygad om att om det bara gavs tid till detta, så skulle tankegångar komma fram hos personalen som skulle befrukta arbetet på lång sikt. Målsättningen skulle bli tydligare bli a.

Enligt min erfarenhet från undervisningen kommer de flesta blivande förskollärare med goda förutsättningar, när det gäller handlande. Man är aktiv och "bara gör saker". Men varför man gör saker och ting, är det ibland inte så noga med. Många tycker att de valt en praktisk utbildning och är lite skeptiska mot teoretiserande. Kan det möjligen ha att göra med att man också valt ett verkligt traditionellt kvinnoyrke och värjer sig för alla "manliga inslag" (t ex teoretiserande = manligt)? I varje fall har jag alltför ofta mött ointresse, motstånd eller bara blint accepterande av teorier, mera sällan verkligt intresse. I ljuset av dessa erfarenheter hoppas jag att en feministisk analysmodell kanske kan få kvinnor intresserade av teorier som ett redskap att komma vidare i arbetet och förstå och upptäcka nya samband i sitt liv och sin verksamhet.





## 7. Skiss till en feministisk inlärningsmodell och konfliktteori

Under arbetet med denna avhandling har jag försökt se, hur man skulle kunna förändra könsroller. Med hjälp av erfarenheter från forskning, pedagogik och kvinnokamp har jag försökt att närma mig detta mål. Genom dessa erfarenheter har jag fått ökad förståelse för hur påverkan till könsroller går till.

Jag började med att läsa psykologisk och pedagogisk litteratur, som tog upp inläringen av könsroller, men där saknade jag i de flesta fall en samhällsförankring av teorierna. Jag saknade också beskrivningar av hur könsrollerna inlärs på olika nivåer (se Kap 2). För att fylla ut detta tomrum läste jag feministiska försök att beskriva påverkan till könsrollerna (Kap 3) och tyckte att jag där fann några byggstenar till en samhällssyn, som jag tror är nödvändig att ha som grund, om man skall sätta in inlärningsprocessen i sitt rätta sammanhang. Mina försök att i en konkret situation försöka påverka könsrollerna på ett daghem fick mig att bli uppmärksam på de konflikter som präglar barns uppväxtmiljö (Kap 4), och i denna konfrontation med verkligheten upplevde jag att mitt tänkande kring inlärningsprocessen befruktades just av de motsättningar, som verkligheten var fylld av. Mitt historiska studium (Kap 5) gjorde att jag fick en större förståelse för och ett perspektiv på de problem som jag hade träffat på, och det gjorde också att jag kunde se på inlärningsprocessen mera realistiskt. Min andra kontakt med daghemsvärlden (Kap 6) gav mig till sist mer innehåll till den modell som jag sökte efter, när det gällde att se på påverkan till könsrollen. Att själv delta i en kvinnogrupp från ett daghem som samtalade om könsroller och konflikter fick mig att känna solidaritet och samhörighet med dessa kvinnor och gav mig en djupare förståelse för problemen, när jag försökte skissera början till en inlärningsmodell om hur könsrollerna hålls vid liv och överförs från generation till generation.

De olika stegen i arbetet med avhandlingen har alltså bit för bit gett mig förståelse för under vilka betingelser inläringen av könsroller går till. För att ytterligare ge struktur till den process, som ledde mig fram till försöket att börja skissera en teori, har jag listat utvecklingen i de olika kapitlen.

## 7.1 Hur en skiss till en feministisk inlärningsmodell vuxit fram

Under mitt arbete var det hela tiden saker som jag fann, som gjorde att jag fick större och större förståelse för de problem som jag studerade. Det var samtidigt andra saker som jag saknade, och som gjorde att jag arbetade vidare med problemen:

| VAD JAG FANN                                                                                                                                                                                                                                                    | VAD JAG SAKNADE                                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kap 2 <u>psykologiska teorier</u> om könsroller som gav en uppfattning om <u>olika perspektiv</u> , när det gällde att se på könsrollerna                                                                                                                       | i många fall en <u>samhällsförankring</u> , ett hänsynstagande till olika " <u>inlärningsnivåer</u> ", ett <u>förändringsperspektiv</u> |
| Kap 3 <u>feministisk litteratur</u> som gav några <u>byggstenar till en samhällssyn</u> och ett <u>alternativt sätt att se på könsroller</u> ; <u>förändringsstrategier</u> genom <u>kvinnorörelsen</u>                                                         | en <u>realitetsförankring</u> ute i samhället, när det gällde t ex daghemsverksamhet, och hur man där åstadkommer en förändring         |
| Kap 4 ett <u>förhållningssätt</u> och <u>början till en metodik</u> , när det gällde att påverka könsroller på daghem; <u>konflikter</u> som präglar barns <u>uppväxtmiljö</u>                                                                                  | ett <u>tidsperspektiv</u> på svårigheter, när det gällde att åstadkomma en förändring                                                   |
| Kap 5 <u>kvinnohistoria</u> som gav <u>perspektiv på problemen</u> och som gjorde att man kunde se <u>inlärningsprocessen</u> mera <u>realistiskt</u> ; genom <u>arbete som lärare på förskollärlinjen</u> en <u>bakgrunds</u> förståelse för <u>personalen</u> | en <u>känslomässig förankring</u> i positiv bemärkelse (hopp, entusiasm), när det gällde förändring i daghemsvärlden                    |

Kap 6 genom deltagande i samtalsgrupp på daghem solidaritet, samhörighet och fördjupad förståelse för personalens situation

helhetssyn när det gällde påverkan i daghemsmiljön

Kap 7 sammansmältningen av mina erfarenheter i daghemsvärlden gav mig en helhets-syn, som ledde mig fram till ett försök att skissera en teori om hur inlärningen av könsrollen går till

en diskussion av helheten, som jag hoppas skall komma som ett resultat av att avhandlingen blir färdig och som senare kan leda till en vidareutveckling av min ansats

Många kvinnor inom universitetet försöker just nu hitta vägar att bedriva kvinnoforskning, och man söker efter metoder och teorier för detta syfte. Ett feministiskt perspektiv är i dag på väg att växa fram, och man börjar kunna sammanfatta vad en allmän feministisk teori som griper över flera ämnesområden skulle kunna innebära. Själv har jag genom mitt arbete kommit fram till några punkter (se ovan) som jag tror kan vara viktiga även för andra kvinnor att uppmärksamma vid utarbetandet av en allmän feministisk teori.

Själv önskar jag att en feministisk teori i första hand gav stöd för 1) förändringar. Jag tror också att det är viktigt att teorin har 2) samhällsförankring, dvs utgår från en syn på samhället ur kvinnoperspektiv. Jag tror vidare det är väsentligt att samhällsförankringen integreras på olika nivåer, t ex när det gäller a) individens relation till samhället, b) gruppens relation till samhället, c) samhället som helhet. Lika viktigt är att teorin är 3) realitetsförankrad på så vis att kvinnorna själva försöker åstadkomma förändringar i sitt möte med verkligheten och sedan bygger in sina erfarenheter av detta i själva teorin. Detta bör innebära att reella hinder avspeglar sig i modellen. Teorin bör innefatta ett 4) tidsperspektiv som pekar både bakåt och framåt i tiden (då-nu-framtid). Det historiska perspektivet är nödvändigt för att rätt förstå kvinnans situation här och nu (också naturligtvis för att kvinnornas historia till stora delar är oskriven). Framtidsperspektivet bör finnas med för att visa på olika alternativ. Tidsperspektivet är viktigt för att det knyter rimliga förväntningar till förändringsaspekten. 5) En känslomässig förankring är också positiv och viktig vid utvecklandet av en feministisk teori för att skapa inlevelse i andra kvinnors situation och för att utveckla en helhets-syn. Att arbeta med kvinnoforskning och söka sig fram mot en feministisk

teori tycker jag framförallt skall vara 6) en kreativ process, där just kvinnlig kreativitet måste få lov att utvecklas på sina egna villkor, liksom männen hittills fått lov att utveckla sin. Undersökning av kvinnlig "kreativ stil" finns refererade av Bengtsson (1975) och Hörnström (1980) och bör kunna vara till stöd för andra kvinnor vid utvecklandet av nya teorier och metoder.

## 7.2 Konfliktperspektiv

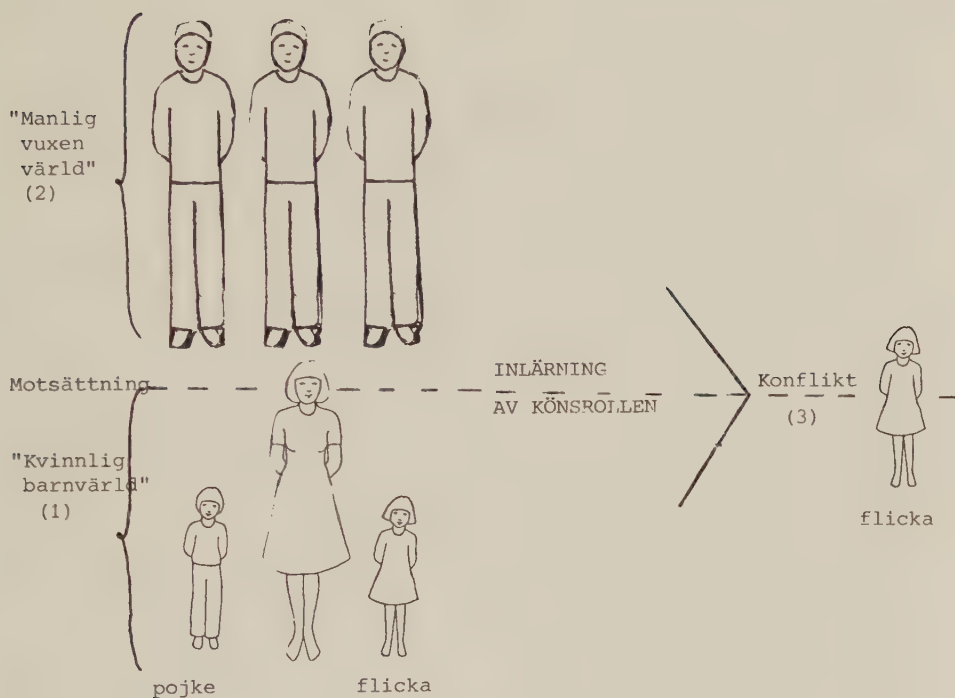
"Women and children are always mentioned in the same breath (Women and children to the forts). The special tie women have with children is recognized by everyone. I submit however that the nature of this bond is no more than shared oppression. And that moreover this oppression is intertwined and mutually reinforcing in such complex ways that we will be unable to speak of the liberation of women without also discussing the liberation of children and vice versa. (Min understrykning.) The heart of women's oppression is her childbearing and childrearing roles. And in turn children are defined in relation to this role and psychologically formed by it, what they become as adults and the sorts of relationships they are able to form determine the society they will ultimately build." (Firestone, 1970, s 72.)

Jag har genom mitt arbete diskuterat konflikter lika mycket som könsroller och i stor utsträckning feminism och feministiska tankegångar. Jag skulle avslutningsvis vilja framlägga skissen till en inlärningsmodell av hur könsrollen hålls vid liv och överförs från generation till generation - för att på detta sätt ge personalen själv inspiration till hur de skulle kunna vidareutveckla en teori utifrån sin egen verksamhet.

En bild av hur en feministisk konfliktteori - om hur inläringen av könsrollen går till - skulle kunna se ut, ger Figur 7.1.

Ur motsättningen mellan den kvinnliga "barnvärlden" (1) och den manliga "vuxenvärlden" (2) växer uppfostran fram. Barnen lär sig vad som i samhället värderas högt respektive lågt. Parallellt med detta, utifrån vetenskapen om vilket kön det tillhör tillägnar sig barnet könsrollen. Detta sker hela tiden särskilt för flickornas del genom en konflikt (3) mellan vetenskapen om vilket kön de tillhör och kunskapen om samhällets värderingar, där manligt respektive kvinnligt beteende värderas och premieras på olika sätt. På daghemmet kommer personalens syn på manligt och kvinnligt att påverka barnen. Fortfarande är det mest kvinnor som arbetar på daghem, och det innebär naturligtvis att kvinnornas syn på sig själva kommer att bli mycket avgörande för vad de kommer att överföra till barnen. Att inläringen av könsrollen för barnen leder till en konflikt, beror på den motsättning som finns mellan manligt och kvinnligt i samhället i stort. - Män och kvinnor förknippas i allmänhet med olika saker, t ex





Figur 7.1 Motsättning mellan den manliga "vuxenvärlden" och den kvinnliga "barnvärlden"

Resultatet av könsspecifik uppfostran:

Jag vill ta hand om människor

Flickan börjar ofta arbeta inom  
vårdyrken:

mitt arbete värdesätts inte -  
varken ekonomiskt eller  
statusmässigt

KONFLIKT

En konflikt uppstår mellan vad jag uppfostrats  
till och samhällets värderingar av detta.

Figur 7.2 Konflikt mellan uppfostran till roll och värderingar

|              |                      |
|--------------|----------------------|
| Män          | Kvinnor              |
| logik        | intuition            |
| organisation | mänskliga relationer |

Exempel på en sådan konflikt är att en flicka genom uppfostran tränas till att vara mycket inriktad på vissa mänskliga relationer, medan detta inte statusmässigt och ekonomiskt värdesätts ute i samhället (t ex arbete inom sjukvården, socialt utslagna, barnomsorgen; jfr Fig 7.2).

Den traditionella kvinnorollen fungerar, så länge man håller sig inom hemmets fyra väggar. Så fort man träder ut i yrkeslivet, råder de styrande männens värderingar, t o m om man väljer ett typiskt kvinnoyrke. Man får låg lön och låg status. Dagens kvinna är uppfostrad i den traditionella kvinnorollen, som hyllar helt andra värderingar (t ex omsorg, omvårdnad) än samhället i övrigt (t ex konkurrens, prestige). Så fort kvinnan kliver ut i samhället, ut ur hemmets skyddande hölje, kommer hon i konflikt mellan vad hon uppfostrats till och arbetslivets krav. De flesta kvinnor förnekar dock dessa konflikter för att orka med vardagen.

För att man skall kunna utvecklas på ett positivt sätt i kvinnorollen, krävs att man blir medveten om de konflikter som rollen medför. I en uppfostringssituation är det särskilt viktigt att erkänna de konflikter som finns, eftersom man annars riskerar att ge barnet en falsk och otydlig bild av verkligheten. Identifieringen av konflikterna är också ett första steg på vägen till en lösning av dessa.

En feministisk inlärningsmodell skulle alltså vara en konfliktteori som anser att barnet påverkas till ett könsrollsbestämt beteende genom de motsättningar som finns mellan manligt och kvinnligt men också genom de motsättningar som finns mellan barn och vuxenvärld. De värderingar som är förhärskande gynnar inte bara den manliga världen utan den vuxna manliga världen, som bl a karakteriseras av abstraktioner, logik, systematik, teknologi.

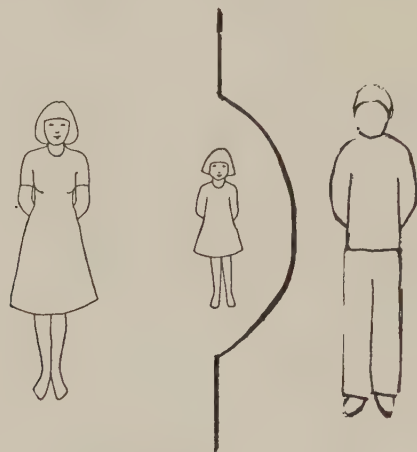
Barnet står hela tiden i motsättning till makten. Den patriarkala ideologin avsätter ett typiskt förtryck och dominansmönster i samhället, som införlivat hos den som har hand om barnen överförs till nästa generation. Jag hänvisar bl a till Firestone (1970) som menade att den sociala maktbalansen, kvinnors beroende av män och barnens beroende av de vuxna, har gett upphov till ett psykologiskt mönster (se s 33 i denna text) präglad av dominans och underkastelse. Millet (1971) utvecklade en liknande tankegång och menade att alla relationer (t o m de sexuella) var präglade av maktförhållande i samhället. Millet ville visa på detta för att ge begreppet politik en vidare innebörd (se s 32 i denna text). Både Firestone och

Millets tankar om den maktpsykologi som vuxit fram som ett resultat av samhällsmönstret kan ses som försök att lyfta fram en av feminismens viktigaste principer, "det personliga är politiskt". Firestone och Millet ville göra oss uppmärksamma på att de personliga iakttagelser vi gör har en politisk sprängkraft om vi delar med oss av våra erfarenheter till andra. Vi ser ett mönster som vi kan utgå från när vi skall handla.

Det psykologiska uttrycket för patriarkatet skulle vara ett hierarkiskt förtryck i samhället från toppen till botten, där förtrycket existerar på samtliga nivåer, men där en av de värderingsmässigt djupaste motsättningarna finns mellan mansvärlden och kvinnovärlden. Detta utesluter inte att enskilda män värderingsmässigt kan återfinnas i kvinnovärlden och enskilda kvinnor i mansvärlden. Men motsättningen återfinns mellan dem som har makt och dem som saknar makt. Och i vårt samhälle är det vanligen männen som har den ekonomiska makten. På denna punkt ser vi att det som Scheu (1979) kallar den "klassspecifika aspekten" (se s 29 i denna text) överlappar den "könsspecifika". Om en huvudmotsättning i samhället återfinns mellan dem som har ekonomisk makt och dem som saknar ekonomisk makt, ser vi hur mans- och kvinnovärlden delar sig i två delar också på detta förhållande.

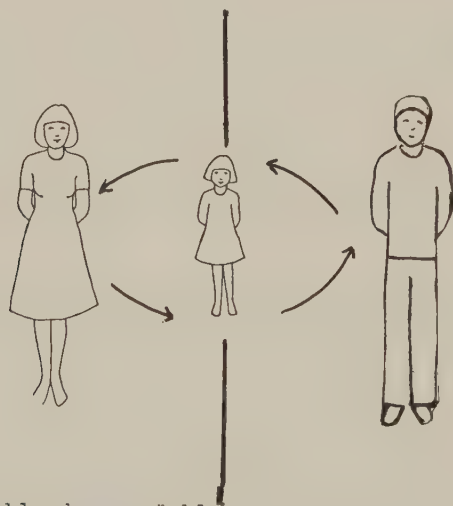
Att ansvaret för barnen normalt enbart ligger på kvinnan gör att denna motsättning i samhället aldrig löses, aldrig blir synlig. Ansvaret för barnen är därför en huvudfråga, där alla jämställdhetstrådar löper samman, den punkt där mans- och kvinnovärlden blir tydlig. Om männen fick mera del i ansvaret för barnen skulle antagligen vissa sidor i den traditionella manliga rollen förändras. Det skulle för att nämna ett exempel bli mycket svårt att bibehålla ett högt arbetstempo vid närmare kontakt med barnen. I relation till barnen skulle det bli nödvändigt att ifrågasätta vissa företeelser i samhället. Kommer männen sällan i kontakt med sina barn eller har de en hemmafru som tar hand om barnen, eller anlitar de ett dagis där de inte tar del i verksamheten så finns möjligheten att männen till stor del avskärmar sig från kvinno- och barnvärlden. Detta betyder bl a att vissa motsättningar i samhället aldrig blir helt tydliga för männen. Kvinnorna tar nu hand om den del av livet som om den blev allas angelägenhet i sin tur skulle tvinga fram förändringar i samhället, t ex när det gäller synen på arbete, fritid, ekonomisk värdering av olika sysslor osv, företeelser som i dag skapar ojämlikhet och orättvisa för stora grupper i samhället. Det är också här som daghemsverksamhetens nyckelfunktion blir uppenbar. Så länge det nästan enbart är kvinnorna som har hand om barnen och barnuppföstran blir aldrig den motsättning som finns mellan kvinno- och barnvärlden och den vuxna mansvärlden märkbar. Kvinnor och barn får existera i ett

reservat, dit vissa känslor och praktiska frågor förpassas. Så länge dessa företeelser existerar avskilda behöver männen inte ta hänsyn till dessa. (Fig 7.3.)



Figur 7.3 Kvinnovärld och mansvärld, I

Men barnets inträde öppnar egentligen en möjlighet för kvinnan och mannen att mötas i gemensamt ansvar för barnet - en länk. Praktiska problem liksom mer uppfostringsmässiga måste lösas. Som det nu är löser kvinnan ofta dessa på sitt sätt både privat (i familjen) och i arbetet (på dagis t ex). Med männens ökade delaktighet i ansvaret för barnet skulle kanaler kunna öppnas som kunde ge inspiration, kontakt och utbyte mellan mans- och kvinnovärlden. (Fig 7.4.)



Figur 7.4 Kvinnovärld och mansvärld, II

Varför sker inte detta i större utsträckning? Här kommer de motsättningar i samhället in som jag talat om. Motsättningar och motstånd mot att bli



mer delaktig i och ta ansvar för (1) det vardagliga (tvätt, matinköp), (2) det känslomässiga (barnet resonerar inte - det skriker). Kort sagt motstånd mot kvinnovärlden.

Hur lär sig då barnen de motsättningar som samhället frambringar? Fortfarande sker detta nästan alltid genom kvinnan, eftersom det vanligen är hon som har huvudansvaret för barnets uppfostran. Barnets värld är kvinnans värld.

Inläringen av den kvinnliga könsrollen tycks ske genom en serie konflikter som hela tiden speglar motsättningar som finns i samhället. Ett viktigt steg i förståelsen av hur den kvinnliga könsrollen utvecklas måste vara att identifiera dessa konflikter och i uppfostran uppmärksamma hur de påverkar barnen och oss själva.

Kvinnan både i hemmet och på daghemmet fungerar ofta antingen som förmedlare av den patriarkala ideologin, med alla konflikter sopade under mattan, eller som förmedlare av ideologin men med klart redovisande av de konflikter som finns. I den senare rollen har hon en möjlighet att vara ett stöd för de barn som växer upp.

### 7.3 Inläringen av den kvinnliga könsrollen

Individnivå. Den tidiga identifieringen med det kön man tillhör sker enligt principen om igenkännande, "hon ser likadan ut som jag". Denna fas följs av ett tillstånd för flickans del av osäkerhet och konflikt. Man vill likna mamma, eftersom man ser ut på samma sätt men upptäcker att hennes egenskaper kanske inte värdesätts. Vilken betydelse har hon i hemmet? Lyssnar andra på henne? Har hon självrespekt? Flickan jämför med pappans roll och upptäcker kanske saker i denna som hon hellre vill likna. Flickan vill likna mamma för att hon själv är kvinna men kommer i konflikt, när hon ser (om det förhåller sig så i det enskilda fallet) att kvinnan inte värdesätts. På dagis får flickan andra kvinnliga förebilder än mamma. Dagispersonalens syn på sig själv och varandra får också stor betydelse för flickans könsrollsinläring. Här vill jag anknyta till avsnittet "Exempel från annan forskning" (se s 94) där personalens betydelse som modeller betonas. Jag vill också hänvisa till ett tema från vår samtalsgrupp i (Kap 6, s 143) "Sättet att reagera på konflikter", där också betydelsen av den kvinnliga personalens attityder mot varandra uppmärksammas. Personalmotsättningar som uppfattas av barnen kan försvåra flickornas identifiering med personalen. Flickorna blir osäkra och detta skapar en konflikt.

Gruppnivå. Arbetsfördelningen och relationen mellan familjemedlemmarna

bildar ett mönster som visar barnet vem som bestämmer och vem som har makt. Hur föräldrarna delar hushållsansvaret är ett exempel. Flickan kan återigen komma i konflikt, när hon vill likna mamma (eftersom hon tillhör samma kön) men ser att hennes uppgifter som kvinna i hemmet kanske inte är lika attraktiva som pappans aktiviteter, t ex diska alternativt se på TV. På dagis får barnen intrycket förstärkt p g a den kvinnliga dominansen bland personalen att det är kvinnor som tar hand om barn, matlagning och städning. Om flickorna får se kvinnor ta hand om barn och hushållssysslor hela dagarna kommer detta att innebära att valfriheten när det gäller kvinnliga förebilder begränsas. Trivs inte de vuxna kvinnorna i sina roller, kan detta innebära konflikter för flickorna. Varken flickorna eller pojkar ser alternativ till kvinnorollen. När det gäller dagispersonal tog vi upp i vår samtalsgrupp (Kap 6, s 148) tema 2 "Den orättvisa fördelningen av hemsysslor". Vi ansåg att privatliv och yrkesliv just för dagispersonal påverkar varandra mer än i andra yrken p g a att man utför närliggande sysslor hemma och på dagis. Meulenbelt (1979) tar upp hur detta dubbelarbete ställer alltför hårda krav på kvinnor när det gäller ansvar för hem, barn och yrkesarbete. Detta kan påverka personalens möjligheter att trivas i sin yrkesroll.

Samhällsnivå. Arbetsmarknaden ute i samhället är uppdelad i en manlig och en kvinnlig del, där lägre löner, lägre status och konjunkturkänslighet karakteriserar kvinnans del. Detta skapar också konflikter för kvinnan. Hon vill ägna sig åt något som hon uppfostrats till men ser att det inte värdesätts ute i samhället. Här vill jag anknyta till tema 3 i vår samtalsgrupp (Kap 6, s 152), "Värderingen av arbetet på dagis", där just daghemspersonalens arbete genom Bergom-Larssons (1976) analys kan inlemmas bland de typiska kvinnoyrkena. På denna nivå kommer konflikter som berör personalens yrkesroll i dagen. Här blir återigen personalens syn på sig själv viktig. Hur ser dagispersonalen på sitt yrke när de jämför med omvärldens attityder mot detta? En annan fråga är hur flickorna i framtiden kommer att värdera kvinnliga sysselsättningar. Kvinnorna går i dag ut i det samhälle som männen har skapat och lär sig manliga yrken, lär sig tala i manliga församlingar, kort sagt lär sig fungera i "männens värld". Man kan i detta sammanhang ställa sig frågan varför inte männen gör motsvarande inbrytning i kvinnornas värld. Man kan t ex fundera över huruvida en manlig sjuksköterska eller forskollärare värderas lika högt som t ex en kvinnlig truckförare.

De olika nivåerna när det gäller könsrollsinläring som jag från feministiskt perspektiv försökt att skissera bör efter hand sammanställas och

integreras med tidigare forskning. Detta är något som kan göras efter att en kritisk granskning av de vanligaste teorierna utförts från feministisk synvinkel. Som jag visade i Kap 2 lägger varje teori till ett nytt perspektiv vid förståelsen av ett fenomen. De känslomässiga relationernas betydelse (Freud), den sociala modelleringen (Bandura), de olika kognitiva förståelseformerna när det gäller könsroller vid olika åldersnivåer, familjens specifika rollmönster (Liljeström) är, för att ge några exempel viktiga aspekter för full förståelse av könsrollsinlärningen.

Det feministiska perspektivet som jag visat på i detta kapitel kompletterar och skiljer sig från ovanstående teorier genom att sätta flickans könsroll i centrum och genom att genomgående på de olika nivåerna poängtera konflikter och motsättningar både i samhället i stort och på de olika inlärningsnivåerna. Att utvecklingen av flickans könsroll sätts i centrum beror ju på att beskrivningen av hennes utveckling hittills varit mindre uppmärksamrad eller t o m felaktigt tolkad. Att konflikter betonas beror bl a på de potentiella förändrings- och utvecklingsmöjligheter som ligger i varje konfliktsituation.

På varje nivå finns emellertid möjlighet till förändring, och förändring inom en av nivåerna sprids till de övriga, om det finns en dialog mellan de olika individerna i familj, daghem och övriga samhälleliga institutioner och arbetsplatser. På individnivå bör föräldrarna vara de viktigaste personerna mellan vilka dialogen äger rum. Med utgångspunkt i dagis ser jag dialogen inom personalen som särskilt viktig för att få till stånd förändringar på gruppnivå. När det gäller samhällsnivån uppfattar jag personalens dialog med kommunen som betydelsefull. Personalens dialog - oftast kvinnors samtal med varandra - står i centrum och skulle om dessa samtal utvecklades mera kunna ge styrka för fortsatt dialog med föräldrar och arbetsgivare (kommunen). Det feministiska förändringsperspektivet ligger i att förändringen just antas ha sin startpunkt i kvinnors dialog med varandra. Att i detta sammanhang sätta in dialogen i ett tidsperspektiv där vi försöker se hur kvinnorollen ser ut i dag, hur den såg ut i går, och hur vi önskar att den ska se ut i morgon bör knyta realistiska förväntningar till denna förändring.

Förändringen börjar hos individer och sprids precis som ringarna på vattnet i allt vidare cirklar.





# Summary

## Chapter 1.

The thesis is primarily directed towards nursery school teachers and child care personnel, and deals with sex roles and conflicts. Based on my experiences with the women's movement and nursery school activities, the thesis discusses one possibility of understanding and influencing the sex role patterns in the daily work of the nursery school. My experiences are grounded on studies of the literature, participation in women's movement groups, employment as a teacher in the education of nursery school teachers and on contacts with children and personnel in day nurseries. From a pedagogical perspective, I have sought to compile my experiences in such a way as to make the reader conscious of how the sex role pattern influences and colors the work carried out in children's groups. The thesis discusses alternative directions and conditions for research to consider in this problem area. It is oriented towards a women's research perspective without claiming to formulate one in its entirety. In this way the thesis seeks to address an important question for research, i.e. the relationship between those who do research and those whom one is doing research on and with. The work emerges into an attempt to sketch a theory of how sex role learning takes place. The result of my consciousness raising perspective can thus be said to be formed by an understanding of the connections among the problems I have studied and which, in conclusion, I attempt to describe in terms of a theory on influencing the sex role pattern.

I begin with a survey of various researchers' and theoreticians' approaches to the sex role problem, with special emphasis on those who have tried to describe how sex roles are assimilated. I then indicate certain shortcomings in the theorizing, and present an alternative

approach: feminist theory. This provides the background for my attempt to discuss sex roles in the day nursery environment in three reports, viz.

- I Sex Roles in the Day Nursery Environment - Today (Chapter 4)
- II Sex Roles in the Day Nursery Environment - Yesterday (Chapter 5)
- III Sex Roles in the Day Nursery Environment - Tomorrow (Chapter 6)

## Chapter 2.

Researchers engaged with sex role problems usually refer to four approaches: 1) psychoanalytic, (2) theory of learning, (3) cognitive or (4) anthropological. The psychoanalytic theory considers that the development of sexual identity is related to anxiety and desire directed towards the parents. In the psychology of learning model, the development is determined by two important principles: social reinforcement (reward and punishment) and learning by observation. In the cognitive model, sexual identity develops parallel with the general concept development. For its part, the anthropological model emphasizes mainly sex role content. Naturally these four are being further developed and refined continually. Current development seems to be oriented towards cognitive theory formation.

One can approach the description of sex role learning in several different ways. In addition to the theoretical trends named above one can also mention the role theory approach, the socialpsychological, Marxist and ecological models. What I have often lacked in the commonest theories is a comprehensive perspective and a view of how the larger encompassing society is related to the mechanisms that govern upbringing. Theorizing around sex role influence is normally found on one of these levels: individual, group or societal. It is more unusual to find consideration being taken of all three levels. Yet this is important when one has the objective of changing sex roles. This is also the reason for orienting myself towards an alternative approach: feminist theory.

## Chapter 3

I begin by attempting to describe some components of a feminist theory to build on when one wishes to create a model for the analysis of sex roles. First I present certain feminist theoreticians and give an account of their thoughts on the patriarchate. Firestone compares the situations of children and women and demonstrates that one can draw parallels between the two groups. She thinks that both groups are oppressed in a similar way and demonstrates that the liberation of children and analysis of the oppression

of children must be included in women's emancipation, if an analysis of the state of affairs is to be complete.

I also take up some examples of feminism in literature, and I think that these have contributed just as much to the development of feminist ideas as the theoretical works. The so called women's literature of the 1970s has described some very timely women's problems, e.g. the conflict between new and former women's roles.

Some examples are also given of feminism in practice, based on the women's movement groups in which I myself have participated.

An attempt is then made to apply feminism's ideas about the acquisition of sex roles, and I describe some points of departure for a feminist oriented learning model. The necessary conditions are considered for the development of a type of human being in a society where sex roles constitute the result of influence from certain power structures in the cultural pattern. This attempt is subsequently followed up in the last chapter of the thesis. To begin to develop a method for changing sex roles, I work my way towards a women's research perspective. The strategies of the women's movement are compared with Freire's pedagogical method and several common features are noted. Freire's thoughts about the dialogue are also used in building the point of departure for my attempt to change sex roles.

#### Chapter 4.

This section describes the sex role pattern in a day nursery and some attempts to find ways to change the pattern. I also try to compile my theoretical efforts from the preceding chapter into a working method. To sketch a background I also describe the rearing process in the sex role context. I then try to provide a picture of the day nursery by means of some general descriptions and of excerpts from a diary I kept during the first few months at the nursery. Certain themes emerge which I think dominate the day nursery environment. One noteworthy observation is that the situation of the adults are forgotten. The existence of personnel conflicts must be taken into consideration. There were pronounced differences between the boys and the girls. Different phases in the work at the day nursery are described, and I show, with examples, how indirect sex role influence proceeds. A description is also provided of how the children are influenced by various types of the cooperation among the personnel. Different ways of approaching sex role questions mean that I become privy to personal conflicts among the personnel, which in this nursery occurred primarily between nursery school teachers and

child care personnel. My observations from this day nursery are then placed in relation to results that other nursery school researchers have arrived at. I find support for the observation that the problem areas which I have taken up, especially employees' attitudes towards each other, are of consequence for children's upbringing and learning.

I attempt to sketch how a sex role pattern of influence looks in the day nursery environment. I see the employees' relationship to the leadership figure among the boys as decisive for the whole group's sex role development. The adults' relationships with one another are also of great importance for the development of the sex role pattern. Finally, I make a general evaluation of what my research approach has resulted in, and record the advantages and disadvantages of my procedure.

#### Chapter 5.

Following the day nursery project I proceeded to the framing of questions based on that investigation and attempted to illuminate them from an historical perspective. The intention was to see what we could learn from history in order better to understand the situation of women who work with children. The chapter contains a short resumé of women's history in general, in which I indicate certain ordinary female types to illustrate what occupational choices were open to women in the past. An attempt is made to describe the predecessors of today's nursery school personnel as well as the educational factors that might have influenced the women who chose to work with children. When it comes to the vocational role of nursery school personnel in an historical perspective I think I detect influence from two different directions. One can see a clear "mothering tradition" among the women who have the practical care of children, and a "teacher tradition" among those women who have taken care of children's intellectual development. The aim of this historical retrospective was to create, among the personnel, greater understanding by the younger for the older employees. The older might also gain greater understanding for the younger. At the end of the chapter I describe some experiences from working as a teacher in the education of nursery school teachers during the 1970s.

#### Chapter 6 - 7.

It was necessary to have a personnel group that functioned if one were to be able to work with sex role questions in a group of children. How was one to achieve a well-functioning personnel group? I contacted a new day



nursery for the continuation of the discussions. At this nursery I started a conversation group in which the personnel could participate on a voluntary basis. From our conversations I subsequently drew up some themes which I believed would deepen the understanding of nursery school employees' situation. These themes were as follows. (1) The manner of reacting to conflicts and the importance of the individual background in this connection. (2) The unfair distribution of responsibilities at home. (3) Evaluation of work at the day nursery. (4) The possibility of influencing children's sex roles. I later tried to analyze each theme from a feminist perspective. In this way I sought to realize my intention of constructing a feminist analytical model for understanding how sex roles develop as they do.

In Chapter 7, finally, I seek to sketch what I think a feminist pre-learning model of sex roles might look like.

I attempt to fuse my experiences with feminism and feminist thinking with the reality I encountered in the nursery school. In my attempt to sketch a feminist learning model I started from a basic opposition between the "masculine adult world" and the "feminine child's world". Children learn what things are accorded high and low values by society. At the same time, children are appropriating sex roles. Especially for girls, this happens by means of a conflict -- viz. a conflict between the awareness of to which sex they belong and the knowledge of society's values, where male and female behavior are valued and rewarded in different ways.

In order to be able to develop positively in the woman's role, it is necessary to be conscious of the conflicts entailed in that role. This consciousness is especially important in a child rearing situation, since the alternative risks giving the child a false and indistinct picture of reality. In a nursery school, the children are influenced by the attitudes of the personnel concerning masculine and feminine. It is still mainly women who work in day nurseries. That naturally implies that women's attitudes towards themselves will be very decisive for what they pass on to the children.



## Efterord

Till sist vill jag rikta ett varmt tack till min handledare docent Olof Magne som i en positiv anda följt mitt arbete under många år. Jag vill också rikta ett tack till professor Åke Bjerstedt och professor Ebbe Lindell för hjälp och stöd i slutfasen av avhandlingsarbetet. Till den referensgrupp på socialstyrelsen som möjliggjorde genomförandet av mitt projekt "Könsroller i daghemsmiljö" vill jag än en gång rikta ett tack.

Till övriga personer som på olika sätt bidragit med synpunkter, uppmuntran eller praktisk hjälp vill jag nämna:

Fil kand Ingegerd Wedin, förskollärare Eva Leoni, förskollärare Anna-Sofia Tomej, förskollärare Gunilla Hellström, barnskötare Karin Ståhl, förskollärare Bibbi Joelsson, förskollärare Berit Persson, fritidspedagog Richard Odkvist, fil kand Marta Ullerstam, fil kand Joche Esseveld, fil kand Gunnel Ankarstrand-Lindström, fil dr Anita Wiechel, stud Håkan Nilsson samt lärare och elever vid förskollärlinjen i Malmö.

För en utmärkt utskrift av avhandlingen tackar jag Karin Dahlberg. Jag vill också tacka Stina Modigh och Susanne Nordström som medverkat vid utskriften.

Malmö i mars 1983

Marie-Louise Annerblom





## Referenser

- Alfvén, I. Dotter till en dotter. Stockholm: Bonniers, 1977.
- Angel, B., Carlsson, G. & Hedlund, B. Försök med MAFF! En beskrivning av och en intervjuundersökning om de första månaderna på två MAFF-anläggningar (MAFF = Mångsidigt användbara förskolor och fritidshem.) Pedagogisk-psykologiska problem, Nr 388, 1981.
- Ankarloo, B. Kvinnan i feodalsamhället. I: Kyhle, G. m fl. Kvinnohistoria del 2. Ett fortbildningsmaterial för historielärare (9). Stockholm: Skolöverstyrelsen, 1982. Ss 1-24.
- Annerblom, M.-L. Könroller i daghemsmiljö. Pedagogisk-psykologiska problem, Nr 306, 1976.
- Annerblom, M.-L. Dagisfröken - barnvakt eller pedagog? Om könroller och samarbetsproblem på daghem. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1979.
- Ariés, P. Barndomens historia. Stockholm: Gidlund, 1982.
- Bandura, A. Principles of behavior modification. London: Holt, 1970.
- Baude, A. & Thorsell, S. (Red.) Kvinnors liv och arbete. Stockholm: Prisma, 1968.
- de Beauvoir, S. Det andra könet. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1973.
- Belotti, E.G. Vad händer med små flickor? Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1977.
- Bem, S.L. The measurement of psychological androgyny. J. Consult. Psychol., 1974, 42, 155-162.
- Bengtsson, M. Kvinnlighet och skapande begåvning. I: Lindberg, A. & Werkmäster, B. (Red.) Kvinnor som konstnärer. Stockholm: LT-förlaget, 1975. Ss 31-59.
- Bergom-Larsson, M. Kvinnomedvetande. Stockholm: Rabén & Sjögren, 1976.
- Bergom-Larsson, M. m fl. Kvinnomyter och familjeideologi i terapeutisk teori och praktik. Stockholm: Symposium på barnbyn Skå. (Stencil.), 1974.
- Bronfenbrenner, U. The ecology of human development. Cambridge, Mass.: Harvard Univer. Pr., 1979.
- Brun-Gulbrandsen, S. Könroller och socialisation. I: Baude, A. & Thorsell, S. (Red.) Kvinnors liv och arbete. Stockholm: Prisma, 1968. Ss 112-161.
- Bruun, U.B. En lärargrupp i utveckling. SFRS:s Jubileumsskrift. Stockholm: Eklund & Vasatryck, 1968.

- Brögger, S. Fräls oss ifrån kärleken. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1974.
- Carlberg, M., Guvå, G. & Teurnell, L. Att arbeta som forskollärare. Kvinnovetenskaplig tidskrift, 1980, 3, 18-28.
- Chesler, P. Women and madness. New York: Doubleday, 1973.
- Chodorow, N. The reproduction of mothering. Psychoanalysis and the sociology of gender. Berkeley, Calif.: Univer. Calif. Pr., 1978.
- Clayhills, H. (Red.) Kvinnofolksgöra. Stockholm: Prisma, 1980.
- Dahlgren, A. Två världar. Lund: Gleerup, 1977.
- D'Andrade, R.G. Sex differences and cultural institutions. I: Maccoby, E.E. (Ed.) The development of sex differences. Stanford, Calif.: Stanford Univer. Pr., 1966. Pp 173-203.
- Egidius, H. Riktningar i modern pedagogik. Lund: Natur & Kultur, 1976.
- Ehrenberg, B. & Hedström, I. Alice Lyttkens 50 år som feministisk författare. Kvinnotidningen Q, 1981, 2, 3-6.
- Ekholm, B. Samarbetsträning i förskolan. En förundersökning. Rapport från Pedagogiska institutionen, lärarhögskolan i Göteborg, Nr 50, 1973.
- Emmerich, W. Parental identification in young children. Genet. Psychol. Monogr., 1959, 60, 257-308.
- Engels, F. Familjens, privategendomens och statens ursprung. Stockholm: Arbetarkultur, 1942.
- Erikson, E. Childhood and society. New York: Norton, 1950.
- Esseveld, I. (Recension) Kommunals kvinnor på livets trappa. Kvinnovetenskaplig tidskrift, 1980, 3, 67-70.
- Fagot, B.I. & Patterson, G.R. An in vivo analysis of reinforcing contingencies for sexrole behaviors in the preschool child. Developm. Psychol., 1969, 1 (5), 563-568.
- Firestone, S. The dialectic of sex. New York: Bantam Books, 1970.
- Flising, B. Insikt-Målsättning-Handling. Psykologexamensarbete (Göteborgs universitet: Pedagogiska institutionen), Nr 59, 1975.
- Flötre, K.-E. Gruppensammensetning og sosial akseptering. Barnevernsakademiet i Oslo, Nr 1, 1974.
- Flötre, K.-E. Social interaksjon. Konflikter blant barn i førskolegrupper. Barnevernsakademiet i Oslo, Nr 2, 1974.
- Fredriksson, M. & Hansson, B. Kärlek, jämlikhet, äktenskap? Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1975.
- Freire, P. Pedagogik för förtryckta. Stockholm: Gummessons, 1973.
- Freire, P. Kulturell kamp för frihet. Stockholm: Gummessons, 1974.
- Freire, P. Utbildning för befrielse. Stockholm: Gummessons, 1975.
- Freire, P. Pedagogik i utveckling. Stockholm: Gummessons, 1978.
- French, M. Kvinnorummet. Stockholm: Askild & Kärnekull, 1978.
- Freud, S. Some psychological consequences of the anatomical distinction between the sexes. Collected papers, Vol. V. London: Hogarth, 1950. Pp 186-197.
- Friedan, B. Den feminina mystiken. Stockholm: PAN/Norstedts, 1968.

- Gran, B. Samverkan förskola - lågstadium: Rapport från två konferenser. Pedagogisk-psykologiska problem, Nr 280, 1975.
- Greer, G. Den kvinnliga eunucken. Stockholm: Norstedts, 1971.
- Haugstvedt, I., Kjernald, O. & Nylund, K. Mödrars inställning till lekskola och daghem. Psykologexamensarbete (Göteborgs universitet: Pedagogiska institutionen), Nr 50, 1974.
- Henschen, H.M. (Red.) Barn i stan. Stockholm: Tiden, 1979.
- Hessellund, H. Kön, identitet, roll. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1972.
- Holmén, H. & Wahlström, M. Könsroller i småbarnsböcker. Örebro: Socialhögskolan, 1975.
- Holter, H. Könsroller och samhällsstruktur. Stockholm: Prisma, 1973.
- Hägg, M. & Werkmäster, B. Frihet, jämlikhet, systerskap. Göteborg: Författarförlaget, 1971.
- Hägg, M. & Werkmäster, B. Kvinnor och sex. Göteborg: Författarförlaget, 1975.
- Hörnström, M. Att skriva som kvinnor: Tankar kring kvinnan, hennes estetik och litterära universum. (Trebetygsuppsats.) Lund: Litteraturvetenskapliga institutionen, 1980.
- Jalmert, J. Mors barn - om värderingar inom forskning. Rapport från Familjestödsutredningen. Stockholm: Socialdepartementet och socialstyrelsen, 1975.
- Johansson, J.-E. Förskollärarytbildning. Diskussion av en förstudie. Rapport från Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Mölndal, Nr 69, 1975.
- Johansson, J.-E. & Linné, A. Om förskollärarytbildningen. Stockholm: Liber, 1979.
- Jong, E. Fear of flying. New York: Panther Books, 1976.
- Jong, E. Rädda livet. Stockholm: Norstedts, 1977.
- Jämställdhet på arbetsmarknaden. Faktablad från jämställdhetskommittén. Stockholm: Jämställdhetskommittén, 1981.
- Kagan, J. Acquisition and significance of sex typing and sex role identity. In: Hoffman, M.L. & Hoffman, L.W. (Eds.) Review of child development research. Vol I. New York: Russel Sage Foundation, 1964. Pp 137-167.
- Kallós, D. & Callewaert, S. Den rosa vågen i svensk pedagogik. Forskning om utbildning, 1976, 3 (1), 31-38.
- Kohlberg, L. A cognitive-developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes. In: Maccoby, E.E. (Ed.) The development of sex differences. Stanford, Calif.: Stanford Univer. Pr., 1966. Pp 82-173.
- Kohlberg, L. & Ullman, O.Z. Stages in the development of psycho sexual concepts and attitudes. In: Friedman, R.C., Richart, R.M. & Wande Wiele, R.L. (Eds.) Sex differences in behavior. New York: Wiley, 1974. Pp 209-222.
- Kvalheim-Lödrup, I. En analyse av socialt liv i et daghjem. Bergen: Socialantropologisk institutt, Universitetet i Bergen, 1975.
- Kyle, G. m fl. Kvinnohistoria del 2 - Ett fortbildningsmaterial för historielärare (9). Stockholm: Skolöverstyrelsen, 1982.

- Kärrby, G., Ekholm, B. & Gannerud-Meussén, E. Projektet Socialisationsprocessen i förskolan. Bakgrund, målsättning och beskrivning av förundersökning. Rapport från Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Göteborg, Nr 35, 1972.
- Ladberg, G. Daghem - förvaringsplats eller barnmiljö. Stockholm: Prisma, 1974.
- Larsen, E. Om förhållandet mellan kvinnorörelse och kvinnoforskning. Kvinnovetenskaplig tidskrift, 1981, 2 (4), 88-90.
- Lassbo, G. Ett försök med gruppstyrda studier vid förskoleseminariet i Göteborg. FRU-projektet 8. Uppsats från Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Mölndal, Nr 40, 1976.
- Levin, L. Kunskap, insikt, frigörelse. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1975.
- Leyman, H. Relationsträning med daghemspersonal. IAN-rapport (Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen), Nr 178, 1975.
- Liljencrantz, C. Sexism och systerskap. Stockholm: Askild & Kärnekull, 1973.
- Liljeström, R. Uppväxtvillkor. Stockholm: Liber, 1977.
- Lindholm, L.-P. Pupils' attitudes to equality between the sexes. Lund: Gleerup, 1980.
- Lloyd, B. & Archer, J. (Eds.) Exploring sex differences. London: Academic Press, 1976.
- Lynn, O.B. A note on sex differences in the development of masculine and feminine identification. Psychol. Rev., 1959, 66, 126-135.
- Lyttkens, A. Kvinnan finner en följeslagare. Stockholm: Bonniers, 1973.
- Lyttkens, A. Kvinnan börjar vakna. Stockholm: Bonniers, 1973.
- Lyttkens, A. Kvinnan söker sin väg. Stockholm: Bonniers, 1974.
- Lövgren, O. Arbetsfördelning och könsroller i bondesamhället. (Stencil) Lund: Etnologiska sällskapets bokförmedling, 1976.
- Maccoby, E.E. (Ed.) The development of sex differences. Stanford, Calif.: Stanford Univer. Pr., 1966.
- Mattisen, E., Ånevall, K. & Englund, C. Könsrollsuppfattningar på dagis. Örebro: Socialhögskolan, 1974.
- Mead, M. Manligt, kvinnligt, mänskligt. Stockholm: Tiden, 1948.
- Meltzer, B., Petras, J. & Reynolds, L. Symbolic interactionism. Genesis, varieties and criticism. London: Routledge & Kegan Paul, 1975.
- Meulenbelt, A. Feminism och socialism. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1979.
- Miller, J.B. En ny kvinnopsykologi. Stockholm: LiberFörlag, 1976.
- Millet, K. Sexualpolitiken. Stockholm: Rabén & Sjögren, 1971.
- Mischel, W. A social-learning view of sex differences in behavior. In: Maccoby, E.E. (Ed.) The development of sex differences. Stanford, Calif.: Stanford Univer. Pr., 1966. Pp 56-81.
- Mitchell, J. Kvinnorna: Den längsta revolutionen. Kristianstad: Zenit Reprint, 1969.
- Mitchell, J. Woman's estate. Baltimore: Penguin Books, 1971.

- Mitchell, J. Psykoanalys och feminism. Stockholm: Gidlund, 1977.
- Monsen, N.K. Det kvinnelige mennesket - feministisk filosofi. Oslo: H. Aschenhouge, 1975.
- Montague, A. Myten om det svaga könet. Stockholm: Natur och Kultur, 1955.
- Morgan, R. Sisterhood is powerful. New York: Vintage Books, 1970.
- Mussen, P.H. Early sex-role development. In: Goslin, D.A. (Ed.) Handbook of socialization theory and research. Chicago: Rand McNally, 1969. Pp 707-731.
- Mörch, D.T. Vinterbarn. Stockholm: Tiden, 1976.
- Nilsson, O. & Åsén, G. Att förändra förskolläraryrket. Försök och utvärdering. FRU-projektet 13. Rapport från Pedagogiska institutionen vid Lärarhögskolan i Stockholm, Nr 13, 1976.
- Nin, A. Dagbok 1, 2, 3, 4. Stockholm: Trevi, 1976, 1977, 1978.
- Palm, G. Ett år på L.M. Stockholm: Författarförlaget, 1972.
- Plath, S. Glaskupan. Stockholm: Trevi, 1974.
- Qvist, G. Konsten att blifva en god flicka. Stockholm: LiberFörlag, 1978.
- Reed, E. Kvinnans utveckling. Stockholm: Bokförlaget Röda Rummet, 1978.
- Register, C. Kvinnokamp och litteratur i USA och Sverige. Stockholm: Rabén & Sjögren, 1977.
- Ribendahl, A. Första terminen vid ett förskoleseminarium. FRU-projektet 10. Uppsats från Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Malmö, Nr 44, 1976.
- Rönnerberg, S. Metodik för beteendebeskrivning. Stockholm: Irkå-tryck, 1970.
- Sandström, C. Utbildningens idéhistoria. Stockholm: Aldus, 1975.
- SCB intervjuar kvinnor i Sverige. Stockholm: SCB, 1982.
- Scheu, U. Vi föds inte till flickor vi görs till det. Stockholm: Prisma, 1979.
- Schill, B. Ideal och realitet i dagens förskolläraryrket. Stockholm: Akademiförlaget, 1973.
- Sellerberg, A.-M. Kvinnorna på den svenska arbetsmarknaden under nittonhundratalet. Lund: Sociologiska institutionen, 1973.
- Simmons-Christensen, G. Förskolepedagogikens historia. Malmö: Natur & Kultur, 1977.
- Sjöblom, K. Åtta spädbarn börjar på daghem - en undersökning av barnens behov, anpassning och utveckling på olika daghem. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1975.
- Statens offentliga utredningar. Föräldraförsäkring. Betänkande av familjestödsutredningen, Socialdepartementet, (SOU 1978:39.) Stockholm: LiberFörlag, 1978.
- Steiger, O. Till kritiken av den reformistiska modellen för samhälls- småbarnsuppfostran. Ord och bild, 1976, 85 (1), 21-24.
- Stenberg, E. Arbeta för livet. Stockholm: AB Norden, 1979.
- Svenning, C. & Svenning, M. "Dagis"-rapport från 25 heltidsförskolor i Malmö. Forskningsrapport (Lunds universitet: Sociologiska institutionen), 1974.



- Svenning, C. & Svenning, M. Daghemsbarn och daghemsmiljö. Forskningsrapport (Lunds universitet: Sociologiska institutionen), 1975.
- Svenning, C. & Svenning, M. Daghemmen, jämlikheten och klassamhället. En studie av skiktspecifik socialisation i det svenska samhället. Lund: LiberLäromedel, 1980.
- Tikkanen, M. Århundradets kärlekshistoria. Stockholm: Trevi, 1978.
- Ullian, D.Z. The development of conceptions of masculinity and femininity. In: Lloyd, B. & Archer, J. (Eds.) Exploring sex differences. London: Academic Press, 1976. Pp 25-47.
- Utbildning av barnavårdarinnor och barnens uppfostran före skolåldern. Dagny. Tidskrift för sociala och litterära intressen, 1899, 7, 137-145.
- Vestin, M. (SÖ:s könsrollsprojekt) Ett friare val - jämställdhetsprogram för skolan. Stockholm: LiberLäromedel, 1975.
- Viestad, A.J. m fl. Opprør eller sykdom? - Om kvinner og psykiske problemer. Oslo: Pax förlag A-S, 1977.
- Wernersson, I. Könsdifferentieringen i grundskolan. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 22.) Göteborg: Acta Univer. Gothenburg, 1977.
- Wernersson, I. Jämställdhetsarbetet i skolan: Konsekvenser av olika ideologier. Rapport från Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, Nr 11, 1980.
- Westman Berg, K. (Red.) Gråt inte - forska! Stockholm: Prisma, 1979.
- Wiechel, L. Könsrollsperception som samverkansbarriär: ett påverkansförsök. Pedagogisk-psykologiska problem, Nr 169, 1972.
- Wiechel, L. Roller och rollspel. Lund: Gleerup, 1976.
- William-Olsson, I. Nordisk forskning om barns miljö. Rapport från Pedagogiska institutionen vid Lärarhögskolan i Stockholm, Nr 6, 1975.
- Witt, L. Om kvinnors levnadsvillkor i det medeltida Stockholm. Några tankar vid läsningen av Stockholms medeltida tänkeböcker. I: Kyhle, G. m fl. Kvinnohistoria del 2. Ett fortbildningsmaterial för historielärare (9). Stockholm: Skolöverstyrelsen, 1982. Ss 25-40.
- Wolf, W. Ett eget rum och andra essäer. Stockholm: Tiden, 1958.
- Wycoff, H. Kvinnor löser problem. Göteborg: Korpen, 1979.
- Ylander, C. & Larsson, B. Den tabubelagda rädslan. Stockholm: Askild & Kärnekull, 1979.
- Zaretsky, E. Det personliga är politiskt. Kristianstad: Kristianstads boktryckeri AB, 1979.

# Bilagor

1. En personalenkät
2. "Fallet M." - en observationsstudie av hur en pojke fungerar i grupp och påverkar andra barn
3. Aktiviteter under en dag
4. Enstaka observation

EN PERSONALENKÄT

Under hösten visade det sig att det fanns en del problem och konflikter på daghemmet. Några kom upp i samband med personalkonferensen, andra när vi skulle ordna julfest. Anser du att problemen är lösta och att det inte finns mer att diskutera?

- a. ja
- b. nej

Om du svarar nej, kan du fylla i en enkät som jag har sammanställt. Svaren lämnas in i ett slutet kuvert utan namn, så svaren blir anonyma. På det sättet kan vi få en uppfattning vad alla tycker och det blir lättare att planera för ett samarbete där alla är nöjda.

För varje fråga finns några olika svar presenterade. De svar som inte stämmer med din uppfattning skall strykas över. Du kan alltså stryka så många alternativ du vill eller ha kvar så många alternativ du vill. Om du själv har andra svar på frågan än de som jag tagit upp, kan du skriva till dem bredvid punkten annat.

1. Vad anser du i allmänhet att syftet med personalkonferenser skall vara?
  - a. Prata om praktiska problem
  - b. Lära känna varandra bättre
  - c. Diskutera problem på daghemmet
  - d. Annat
2. På sista personalkonferensen tog man upp och vädrade konflikter, vad tyckte du om det?
  - a. Det kändes bra för det behövdes
  - b. Det var bara några som pratade och därför var det inte bra
  - c. Det var bra men folk förstod inte varandra
  - d. Det var onödigt för det förstörde den goda stämning som fanns
  - e. Det var obehagligt för stämningen var aggressiv
  - f. Annat
3. Vad anser du att syftet med personalkonferenser i framtiden skall vara?
  - a. Att vi fortsätter diskutera och försöker reda ut liknande saker som sist
  - b. Att vi har ett särskilt diskussionsämne
  - c. Att vi pratar fritt och försöker lära känna varandra
  - d. Att vi ägnar oss åt praktiska problem
  - e. Annat
4. Om man vill försöka förstå vad som orsakat problem, kan man lite mer i detalj granska de konflikter som kom upp. Det uppstod förvirring när man lade fram ett förslag om att vi skulle lägga pussel, vad berodde det på?
  - a. Man bara sade att vi skulle lägga pussel utan att förklara vad det gällde
  - b. De som kom med förslaget hade tidigare framfört förslag som man inte gillade
  - c. Det fanns andra konflikter mellan personalen som gjorde att man inte ville samarbeta
  - d. Man var blyg och rädd att göra bort sig
  - e. Man tyckte att det verkade barnsligt
  - f. Annat

5. En annan sak man diskuterade var förhållandet mellan barnsköterskor och förskollärare. De motsättningar som verkade finnas, vad kan de bero på?
  - a. Olika utbildning och olika ålder som gör att man har olika värderingar
  - b. Personliga motsättningar som varken har med förskollärare eller barnsköterskor att göra
  - c. Orättvisa - status och inkomstskillnader mellan grupperna
  - d. Barnsköterskorna upplever sig nedvärderade
  - e. Förskollärarna tycker sig veta bäst
  - f. Alltihopa var ett missförstånd
  - g. Annat
6. Vi pratade också om att vi inte pratar öppet med varandra utan går bakom ryggen. Vad kan det bero på?
  - a. Att man känner varandra så dåligt och därför inte vågar prata med varandra
  - b. Kvinnor litar i allmänhet inte på varandra utan är avundsjuka på varandra
  - c. Avdelningarna är byggda så att det inte faller sig naturligt att gå över till den andra avdelningen och prata
  - d. Att man inte törs kritisera varandra öppet för man kan bli kritiserad själv
  - e. Att det just på det här daghemmet finns personer som inte kan dra jämnt
  - f. Annat
7. Hur skall man bäst lösa de problem som kom upp på personalkonferensen? Problemet med pusslet som till en del handlade om att pröva nya saker, hur löser vi det?
  - a. Om vi skall pröva något nytt skall den personen som har ett förslag lämna in det till föreståndarinnan några dagar innan en personalkonferens, så att hon kan tala om för alla hur förslaget ser ut
  - b. Vi skall i fortsättningen inte pröva något nytt utan hålla oss till det som vi känner till och vet fungerar bra
  - c. Om vi skall pröva något nytt, skall det vara så att alla en gång skall komma med förslag så att det inte blir så att bara några påverkar
  - d. Vi skall i fortsättningen pröva alla förslag och efteråt diskutera om det var en bra idé och om det gav någonting
  - e. Annat
8. Att olika personalkategorier ibland har svårt att dra jämnt, vad gör man åt det?
  - a. Det löser sig automatiskt, om man inte pratar för mycket om det
  - b. De olika grupperna skall gemensamt diskutera hur de upplever skillnaderna mellan varandra för att förstå varandra bättre
  - c. Man skall arbeta fackligt för att få lika lön och lika status om man utför samma jobb
  - d. Man skall arbeta för att olika personalkategorier skall ta gemensamt ansvar för alla funktioner på daghemmet
  - e. Förskollärarna skall bli mera praktiska och lära sig av verkligheten
  - f. Barnsköterskorna skall satsa på vidareutbildning och tänka mera pedagogiskt
  - g. Annat

9. Hur kan man ändra på att vi talar för lite med varandra och därför vet så lite om varandra?
  - a. Vi skall avsätta en timma (t ex lunchtimman) i veckan då vi äter tillsammans och diskuterar
  - b. Vi skall tala om vettiga saker när vi träffas på kafferasterna men inte bli för personliga
  - c. Vi skall sluta gå bakom ryggen på varandra så löser sig alla problem
  - d. Vi skall träffas några stycken åt gången och göra liknande gruppdynamiska övningar som med pusslet
  - e. Vi skall tala med föreståndarinnan, så kan hon i sin tur tala med den person som man undrar över
  - f. Annat
10. När vi skulle ha julfest i slutet på terminen blev det plötsligt så krångligt att bestämma var vi skulle gå. Vad var orsaken till det?
  - a. Man höll inte fast vid vad man först sagt att man skulle åka med båtarna
  - b. Prestigetänkande som bara berodde på att man ville ha sin vilja igenom
  - c. De äldre ville inte låta de yngre bestämma
  - d. De yngre ville inte låta de äldre bestämma
  - e. Egentligen hade man inte lust att gå på personalfest överhuvudtaget och visste därför inte riktigt vad man ville
  - f. Att gå ut och dansa försätter kvinnor i en konkurrenssituation gentemot varandra, därför var det delade meningar var man skulle gå
  - g. Det hela berodde på att det fanns andra konflikter man inte hade klarat ut
  - h. Annat
11. Hur undviker vi att det i fortsättningen uppstår liknande situationer?
  - a. Man låter föreståndarinnan bestämma vad vi skall göra
  - b. Om vi löser andra problem vi har, blir det inga problem med en personalfest
  - c. Vi kan ha knytkalas hemma hos någon istället
  - d. Varannan gång kan vi gå ut och dansa och varannan gång gå till en lugnare restaurang
  - e. Annat
12. Till sist, vad tyckte du om enkäten?
  - a. Det gick lätt att stryka över det som inte stämde med min uppfattning
  - b. Det var svårt att välja mellan alternativen
  - c. Det var tidsödande och tråkigt
  - d. Det var bra för man började fundera kring problemen på ett annat sätt
  - e. Det var obehagligt för plötsligt verkade det bara finnas problem på daghemmet
  - f. Annat



"FALLET M." - EN OBSERVATIONSSTUDIE AV HUR EN POJKE FUNGERAR I GRUPP OCH PÅVERKAR ANDRA BARN

Observationer: Berättande (Rönnerberg, 1970) i syfte att beskriva hur en individ fungerar i grupp och påverkar andra deltagare i gruppen.<sup>1)</sup>

Observerad individ: Pojke 5 år

Tid: Vecka 12, 17.3-21.3.75

Plats: Daghem i Malmö

Observationens art:

1. Matsituationen
2. Innelek kulspel
3. Innelek lådlek
4. Utelek gunglek
5. Utelek gunglek
6. Förelagd lek göra påsksaker
7. Socialt beteende: kontakt med andra barn
8. Socialt beteende: kontakt med andra barn

=====

Observationens art: "Matsituation". Barnen sitter vid matbordet och äter

Tid: 1975-03-18, 12.00-12.15

Plats: Daghem i Malmö

Observerad individ: M. (pojke) /K.G., K.M., C., Pe. (flickor), Pa. (pojke)/

OBSERVATION

KOMMENTAR

|                                          |                                     |
|------------------------------------------|-------------------------------------|
| M. ger Pe. paprika från sin tallrik.     | M. äter lugnt, småpratar med Pe.    |
| Pe.: Långa öron som hela världen         |                                     |
| M.: Långa öron.                          | Skriker.                            |
| Alla tittar på M.                        | M. drar uppmärksamheten till sig.   |
| M. lämnar sin tallrik till frk K.        |                                     |
| M. ställer sig på stolen.                | M. drar uppmärksamheten till sig.   |
| Alla tittar på M.                        |                                     |
| M.: Bajs!                                |                                     |
| Alla barnen: Gå på toaletten!            |                                     |
| M. får efterrätt av frk K.               |                                     |
| Alla pratar i munnen på varandra.        | Alla är mycket livliga och pratiga. |
| M. tar vitamindroppar från Pa.           |                                     |
| Alla tittar på M.                        | M. drar uppmärksamheten till sig.   |
| M. gör grimaser.                         |                                     |
| M.: Jag vill ha mer efterrätt.           |                                     |
| Alla barnen pratar i munnen på varandra. |                                     |

<sup>1)</sup> Berättande observation: Beteendet registreras i molära enheter, dvs detaljer uteslutes. Kommentarer skrives i en särskild spalt. Man försöker skilja mellan faktiskt beteende och tolkningar av detta.

## OBSERVATION

## KOMMENTAR

M.: Bajs!

M. äter.

M. slickar av tallriken.

M. går till diskbänken och hämtar lödder.

M. ställer sig i dörren.

M.: Skit, piss och bajs.

De andra barnen räcker ut tungan åt M.

M. är tyst.

M. visar P. hur man gör.

M. dominerar genom plötsliga aktiviteter. M. är dock inte den som pratar mest.

Tolkning: M. tycks inte ta något intryck av vad de andra barnen säger och gör. Han gör det som faller honom in och det man inte "får". M. gör intryck av att vara isolerad, trots att han ofta befinner sig i centrum. M. influerar P. att bete sig på ett visst sätt.

Observationens art: Barnen sitter samlade kring ett nytt kulspel.

Tid: 1975-03-18, 10.30-10.40

Plats: Daghem i Malmö

Observerad individ: M. (pojke) /P., C., K.G., A. (flickgrupp)/

## OBSERVATION

## KOMMENTAR

P.: Den som först räcker upp handen skall få en kula.

Alla räcker upp handen.

P.: Nu, M. har du faktiskt slarvat bort en kula.

M.: Jag vill va med.

P.: Den som först räcker upp handen får en gul kula. Har ni fått gula kulor alla?

P.: Nej, M.

M.: Här är en gul.

P.: Nej, M.

P.: Har du fått en gul?

P.: M. får faktiskt inte en gul om han tappar den. Först den, sen den. - Men jag skall i alla fall bestämma.

K.: Nu tappar jag.

P.: Nu måste jag gå under bordet och leta på. Vilken fin ring du har.

K.G. kommer in.

K.G.: Varför ger du M. kulor? P. får sitta här.

K.: Sådana röda har jag bara kvar.

C.: Det gör väl inget, hon kan väl få en grön.

P.: En gul får K. Hon får en blå. Du vill inte ha grön.

M.: Jag vill ha en grön.

## OBSERVATION

## KOMMENTAR

P.: Nej, M.

C. Jag vill också ha en grön.

Tolkning: P. styr leken helt och hållet, t o m M. lyder henne. Det finns alltså en flicka som är lika dominerande som M.

=====  
 Observationens art: Innelek "lådlek"

Tid: 1975-03-18, 8.15-8.20

Plats: Daghem i Malmö

Observerad individ: M. (pojke) /N. (pojke), Å. (flicka)/

## OBSERVATION

## KOMMENTAR

N. hindrar M. att använda en låda.

M. slår N.

M. sätter sig i lådan.

Å. och N. lägger kuddar över M. Skrik och skratt.

Å. sätter sig i lådan.

M. och N. täcker Å. med kuddar.

N. sätter sig i lådan.

M. och Å. täcker N. med kuddar.

M. sätter sig i lådan.

Å.: Du får inte vara så stirrig.

M.: Nu ska jag inte vara så  
stirrig.

M.: N.-N.!

Tolkning: Leken börjar med att man bråkar, men sedan övergår man till att leka snällt med varandra. Kanske för att man är få, slutar leken inte aggressivt.

=====  
 Observationens art: Utelek vid gungorna

Tid: 1975-03-21, 10.30-10.35

Plats: Daghem i Malmö

Observerad individ: M. (pojke) /Ma., P., N. (pojkar), K.G. (flicka)/

## OBSERVATION

## KOMMENTAR

M. sitter och silar sand.

M.: Hoppa - klara färdiga på era Söker kontakt med barnen som gungar.  
platser. Hoppa!

M. sparkar i sanden.

M.: Jag kan väl få den gungan?

Pojke: Nej.

M. skvätter sand på en flicka.

När M. inte får som han vill, skvätter han sand på en annan flicka.

Ma.: Fröken, M. skvätter grus.

M. tar en gunga.

Ma.: Ska vi gunga N.?

P. och K.G. tar gungan.

M.: Fröken, jag vill ha en gunga.

Jag: Kan inte ni hoppa i repste-  
gen?

M: Jo!

Tolkning: M. är utanför och blir aggressiv, när han inte får som han vill. Bristen på kontakt med de andra barnen tycks skapa aggressioner. P. och G. tar efter M. och tar gungan. M. fungerar som modell.

=====  
 Observationens art: Socialt beteende, utelek vid gungorna  
 Tid: 1975-03-17, 11.00-11.15  
 Plats: Daghem i Malmö  
 Observerad individ: M. (pojke) /J. (pojke), K.G., K.H. (flickor)/

## OBSERVATION

## KOMMENTAR

K.: Du kan väl säga till M. Han tar våra gungor.  
 M. sätter sig på samma gunga som K.  
 Jag: Nu vill jag prata med dig M.  
 M.: Men jag vill ha den gungan.  
 M. går till J. och gungar på hans gunga.  
 J. går ifrån gungan.  
 M. gungar på gungan.  
 J.: Han tog min gunga.  
 Jag: Men du gick ju ifrån gungan, så nu får M. gunga på den.  
 (Till M.) Låter du J. gunga efter dig.  
 M.: Nej.  
 Jag: Det kan du väl låta honom göra?  
 M. gungar. M. gungar en stund.  
 J.: Jag får inte gunga. Kan du inte säga åt M.?  
 Jag: Låt J. gunga lite nu.  
 M.: Nej, jag ska gunga.  
 J. och M. slåss och drar varandra i håret.

Tolkning: M. går ofta fram till ett barn och tar hans leksak. "Den skall jag ha", säger han. Barnen kommer ofta ihop sig om leksaker och kivas om vem som skall få ha dem. Det är omöjligt att tala M. tillrätta, han lyssnar inte och bryr sig inte om vad man säger. De andra barnen klagar hela tiden på M. Denna observation är ett exempel på när en vuxen hela tiden tvingas rikta uppmärksamheten på den som avviker. Resultatet blir att M. får kontakt i det ögonblick han gör något bus. Hans aggressiva beteende blir då kopplat till och kanske för honom liktydigt med kontakt. Om man utgår ifrån att M. söker kontakt på ett bakvänt sätt genom att bråka, får han detta beteende förstärkt genom att man då riktar uppmärksamheten på honom.

=====  
 Observationens art: "Förelagd lek". Pojkar och flickor målar påsksaker.  
 Tid: 1975-03-20  
 Plats: Daghem i Malmö  
 Observerad individ: M. (pojke) (N., J. (pojkar), P., Å., K. (flickor)/

## OBSERVATION

## KOMMENTAR

J. reser sig och skriker.

M. målar på K.:s kort.

M. målar på pennorna.

M. målar på K.:s kort.

M. målar där han inte "får".

Flickorna målar på sina kort och är rädda för att få sina saker förstörda.

M. och N. målar på bordet.

Jag: Ni måste ha förkläde på er,  
om ni ska måla.

M. hämtar förklädet.

N. målar på förklädet.

K.: Han målar på mitt.

Alla målar på allt.

Tolkning: Alla sitter runt ett bord för att göra påskkort. Pojkarna ritar på bordet och på varandra. Flickorna målar påskkort. M. börjar med att måla på K.:s kort, därefter härmar de andra pojkarna honom. M. fungerar som modell.

=====  
Observationens art: Socialt beteende i grupp. Kontakt med andra barn.

Tid: 1975-03-17, 8.45-9.15

Plats: Daghem i Malmö

Observerad individ: M. (pojke) /F. (pojke), Å. (flicka), övrig grupp/

## OBSERVATION

## KOMMENTAR

M. kommer in i rummet.

Barnen tittar på M.

M. ger karameller till två av pojkarna.

De två omfamnar M.

F.: Vi får inte vara med.

Alla: M. - vill du vara med och hoppa?

Alla hoppar.

M.: Jag kan inte hoppa, för jag har ont i fingret.

Å.: Man får åka och hoppa om man vill.

Å.: Du får inte vara med på mitt kalas.

M. hämtar karameller.

Å.: Får jag smaka nu?

M.: Nej inte nu.

Å. och M. åker rutschbana och hoppar.

Å.: Ska jag hoppa här uppfifrån?

Å.: Du får inte vara med, för du hoppar utanför.

Jag drar för gardinen för fönstret.

M. drar för gardinen från andra hållet och har sönder gardinen.

Å.: Varför får inte jag karameller? Jag hade ont i magen i går. Hela dagen hade jag ont i magen.

All uppmärksamhet vänds mot M.

Två barn får inte karameller (Å. och F.).

Gruppen vill ha med M.

Å. följer efter M. var han går för att få karameller.

Till F. Å. försöker styra F., när hon misslyckas i kontakten med M.

M. manipulerar med Å.

Å. försöker vara M. till lags.

Å. försöker styra F.

Till M. Å. söker kontakt med M., men han lyssnar inte på henne.



## OBSERVATION

## KOMMENTAR

|                                                     |                                                                |
|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| M. går ut.                                          |                                                                |
| M. öppnar dörren.                                   |                                                                |
| M. tittar på mig.                                   |                                                                |
| Å.: Får jag inte snart karameller?                  |                                                                |
| M.: Snart.                                          |                                                                |
| Å.: Kan inte jag få den blå?                        |                                                                |
| M. går fram till N.                                 |                                                                |
| M. lägger sig på kuddarna.                          | Å. fortsätter söka kontakt och nu pratar M. vänligt med Å.     |
| Å. lägger sig bredvid.                              |                                                                |
| M. lägger sig på rygg.                              |                                                                |
| M.: Nu är vi trötta för att vi hoppa.               |                                                                |
| F.: Nu hoppar vi, för jag har vilat mig.            |                                                                |
| M. ligger på rygg och har fotkontakt med F.         | Positiv kontakt.                                               |
| Å. får karameller av M.                             | När Å. och M. är ensamma, kan M. dela med sig även till henne. |
| Å. går efter M.                                     |                                                                |
| Killarna börjar jaga varandra.                      | Det kommer fler in i gruppen, och det blir stimmigt.           |
| M. försöker ta fast en kille.                       |                                                                |
| M. gör sig illa.                                    |                                                                |
| M. gråter.                                          |                                                                |
| Pojkarna börjar leka med bilar.                     |                                                                |
| P.: Jag skall aldrig leka med dig och kom ihåg det. | Barnen vänder sig mot M.                                       |
| P. sparkar M.                                       |                                                                |
| M. och P. slåss.                                    |                                                                |
| P. och C. drar i M.                                 | M. "mobbas".                                                   |
| P. och C. skrattar.                                 |                                                                |
| Hela gruppen förföljer M. och slår honom.           |                                                                |
| Leken övergår i skratt.                             | Det som händer tycks inte vara allvarligt i alla fall.         |
| F. jagar M.                                         |                                                                |
| P. och C. drar i M.                                 |                                                                |
| M. slår P.                                          | M. ger igen.                                                   |

Tolkning: M. är en viktig figur i gruppen. Antingen fjäskar man för honom och försöker vara till lags eller så stöter man bort honom. Denna morgon kom M. till daghemmet på ganska gott humör, men fick så småningom hela gruppen mot sig - varför? M. verkar manipulera med de andra barnen, men på ett ineffektivt sätt som gör att saker inte blir som han tänkt sig i alla fall. M. verkar oförstående inför vad som händer honom.

=====  
 Observationens art: Socialt beteende i gruppkontakt med andra barn.  
 Tid: 1975-03-20, 14.20-14.30  
 Plats: Daghem i Malmö  
 Observerad individ: M. (pojke) /P., C. (flickor)/

## OBSERVATION

## KOMMENTAR

M.: Det här är pojksidan.

P.: Det här är flicksidan.

Det är en konflikt mellan P., C., där de åklagar honom för att ha tagit en klippdocka.

P. drar M. i håret.

M. går ner från hoppställningen.

M. går ut.

P.: Är det du som har tagit?  
Säg sanningen?

M. svarar ofta inte på frågorna.

M.: Vet inte.

P.: Det måste vara M. som har  
tatt den.

M.: Vet inte.

M. går och ställer sig i kapprum-  
met.

M. surar.

Jag: Varför står du där?

M.: Varför.

P. och C. följer efter M.

M.: Jag har inte tagit den.

C.: Det måste vara M.

P.: Du får inte komma in i  
stora rummet.

P.: Kan du gå utan dina skor?

Utmanande.

P. låser dörren till stora rummet.

C.: Du får inte dina skor  
tillbaka om du inte letar  
upp min klippdocka.

M., N. och P. försöker med gemen-  
sam ansträngning öppna dörren.

Frk K. Öppnar dörren.

Frk K.: Ge M. sina skor!

Har du gömt pappersdockan

M.?

M. vänder bort huvudet och tittar inte  
på K. när hon pratar med honom.

M.: Nej.

Frk K.: Hjälp flickorna leta efter  
klippdockan!

M.: Nej!

Tolkning: Det är oklart om M. verkligen tagit pappersdockan. När något hän-  
der, får han ofta skulden.

AKTIVITETER UNDER EN DAG

I "Aktiviteter under en dag" har jag noterat vad pojkgruppen och flickgruppen sysslat med under dagens lopp. Jag valde slumpmässigt ut några dagar under en månads tid och försökte få med vad pojk- och flickgrupp som helhet sysslade med under dagen. X betyder att fröken har tagit initiativ till samsättningen.

Aktiviteter under en dag (1)Flickor:

leker kattor  
knyter plastmatta  
gör karottunderlägg  
målar i målarbok  
    "-"  
    "-"  
    "-"  
    "-"  
    "-"  
    "-"  
    "-"  
    "-"

byter bokmärken

Film för alla barnen: Hacke hackspett som marsfarare.  
leker med bilar

Pojkar:

bygger järnväg  
läser serietidning  
lego  
springlek  
leker med bilar  
läser serietidning  
flyger flygplan  
springlek  
leker med bilar  
springlek  
brottnings  
springlek  
hoppas hoppas  
springlek

Kommentar: Pojkarna rör på sig mycket mer än flickorna under dagens lopp. Flickorna sitter mycket längre tid och arbetar med samma uppgift.

Aktiviteter under en dag (2)Flickor:

gör karottunderlägg  
målar i målarbok  
gör karottunderlägg  
målar med potatistryck<sup>x)</sup>  
klipper kartong<sup>x)</sup>  
målar<sup>x)</sup>  
gör karottunderlägg  
    "-"  
    "-"  
    "-"  
    "-"

leker kattor  
kurragömma  
    "-"

leker kattor  
    "-"  
målar i målarbok  
leker kattor  
kramlek  
    "-"

204

Pojkar:

lyssnar på skivor  
    "-"  
gör karottunderlägg  
målar med potatistryck<sup>x)</sup>  
klipper kartong<sup>x)</sup>  
målar<sup>x)</sup>  
borrar  
brottas  
utelek  
leker med bilar  
gör karottunderlägg  
tittar i tidning  
kuddkrig  
lego  
läser serietidning  
utelek  
bygger bilar  
tittar i tidning  
utelek  
leker med tåg

Kommentar: Flickorna arbetar under en längre tidsrymd med karottunderläggen. Flickorna arbetar mer metodiskt än pojkarna som tröttnar snabbt. När man målar med potatistryck, övergår pojkarnas målade i "bus". Man slänger färg på varandra och förstör vad man tidigare målat. Flickorna målar hela tiden ett symmetriskt mönster. När pojkarna lyssnar på skivorna, är de ganska uppmärksamma och sitter stilla under en längre tid.

#### Aktiviteter under en dag (3)

##### Flickor:

gör karottunderlägg  
 leker kattor  
 byter bokmärken  
 målar<sup>x)</sup>  
 -"-  
 -"-  
 -"-  
 gör karottunderlägg  
 -"-  
 -"-  
 -"-  
 spelar kort med fröken  
 målar i målarbok  
 -"-

##### Pojkar:

leker med tåg  
 leker i garderoben  
 läser serier  
 knäpper på TV:n  
 springlek  
 målar<sup>x)</sup>  
 utelek  
 bygglek  
 gör karottunderlägg  
 byggmekano  
 bygger båtar  
 spelar kort med fröken  
 springlek  
 målar<sup>x)</sup>

Kommentar: Flickorna håller på längre tid med en uppgift än pojkarna som växlar aktiviteter oftare. Flickorna deltar gärna i en lek på initiativ av fröken, medan pojkarna är svårare att få med.

#### Aktiviteter under en dag (4)

##### Flickor:

ritar av seriefigur  
 -"-  
 -"-  
 -"-  
 spelar luffarschack  
 -"-  
 klistrar, ritar  
 plockepinn  
 byter bokmärken  
 tittar i tidning  
 gör karottunderlägg  
 spelar luffarschack  
 plockepinn  
 -"-  
 -"-  
 berättar spökhistorier i garderoben  
 -"-  
 hoppar från ribbstolen  
 hoppar på madrassen  
 plockepinn  
 leker djur  
 rollek

##### Pojkar:

tittar i serietidningar  
 springlek  
 läggspele  
 leker i en garderob  
 bygger med brädor  
 spikar, sågar, hamrar  
 byggmekano  
 leker med bilar  
 -"-  
 -"-  
 bygger med klossar  
 bygger koja  
 retar tanter på gatan  
 springlek  
 spelar luffarschack  
 lego  
 leker med bilar  
 hoppar från ribbstolen  
 utelek  
 leker med bilar  
 bygger båtar  
 rollek

Kommentar: Pojkarna och flickorna leker åtskilda hela dagen. Mellan 16.00-17.00 möts de dock i en rollek, som innebär att ledaren i pojkgruppen skrämmer flickorna genom att jaga dem och ta fast dem. Titta i serietidningar och spela luffarschack kan både flickor och pojkar göra, även stänga in sig i garderoben och leka. Pojkarna leker med bilar, och därefter ägnar de sig mest åt bygglekar. Flickorna ritat och spelar spel under större delen av dagen. Pojkarna och flickorna vistas också i var sitt rum.



ENSTAKA OBSERVATION

Observatör: Marie-Louise Annerblom  
 Observerad individ: Tre flickor: Å., K., J. och två pojkar: R.F., M.  
 Tid: 8.34-8.44  
 Plats: Daghem i Malmö  
 Observationens art: Könrolls-beteende  
 Miljöbeskrivning: Flickorna bygger en koja

OBSERVATIONKOMMENTAR


---

|                                    |                                |
|------------------------------------|--------------------------------|
| J. ställer en låda under bordet.   |                                |
| Å. hänger ett lakan över bordet.   |                                |
| K. placerar ett bord framför.      |                                |
| J. hämtar en låda.                 |                                |
| Å. hämtar en låda.                 |                                |
| J. och K. krockar med sina lådor   | Skrattar.                      |
| J. ställer lådan i en rad med      | Samarbetet går lätt.           |
| lådor.                             |                                |
| K. sätter en dyna framför bordet.  |                                |
| K. hänger ett tygstycke framför    |                                |
| bordet.                            |                                |
| K. tar bort tygstycket.            |                                |
| Å. och K. hämtar böcker.           |                                |
| J. kryper in i kojans.             |                                |
| Å. och K. ger J. böcker.           |                                |
| K. står på huvudet.                |                                |
| Kudden ramlar ner.                 |                                |
| K. tar upp kudden och lutar den    |                                |
| mot bordet.                        |                                |
| R. och M. kommer in.               |                                |
| R. skriker: VOV VOV!               | Drar uppmärksamheten till sig. |
| R. kryper fram och tillbaka över   |                                |
| kojans tak.                        |                                |
| R.: I i i i!                       |                                |
| R. tar ned skorstenen.             | Ändrar efter sin vilja.        |
| R.: VOV VOV!                       |                                |
| Å. kommer ut från kojans.          |                                |
| Å.: En hund, det är ju vår tomt.   |                                |
| R.: VOV VOV!                       |                                |
| R.: Vi ... mummel ... tjejerna ... | Riktat sig till M.             |
| M. sitter och tittar på.           |                                |
| Å.: Nu är vi hundar.               |                                |
| R. hänger skynke för kojans.       |                                |

---

Tolkning: Flickorna blir först förvirrade, när pojkarna kommer in. Å. för-svarar området. Så småningom anpassar sig flickorna efter R., t o m identi-fierar sig med honom, härmar honom. R. dominerar totalt situationen, mer p g a sin roll som ledare än som pojke. Jfr M. som sitter passiv hela tiden.



STUDIA PSYCHOLOGICA ET PAEDAGOGICA

---

SERIES ALTERA

1. Edlund, Sven: Diskussionen om begåvningsurvalet under reformation- och stormaktstiden. I. 1947.
2. Agrell, Jan: Nyinrättade professurer inom filosofiska fakulteten i Lund under 1800-talets första hälft. 1949.
3. Smith, Gudmund: Psychological Studies in Twin Differences. 1949.
4. Husén, Torsten: Om innebörden av psykologiska mätningar. 1949.
5. Smith, Gudmund: Interpretations of Behaviour Sequences. 1952.
6. Johannesson, Ingvar: Studier av sociala relationer mellan barn i folkskoleklasser. 1954.
7. Kragh, Ulf: The Actual-Genetic Model of Perception-Personality. 1955.
8. Bjerstedt, Åke: Interpretations of Sociometric Choice Status. 1956.
9. Werdelin, Ingvar: The Mathematical Ability. Experimental and Factorial Studies. 1958.
10. Werdelin, Ingvar: Geometrical Ability and the Space Factors in Boys and Girls. 1961.
11. Borg, Gunnar A. V.: Physical Performance and Perceived Exertion. 1962.
12. Lindell, Ebbe: Den svenska rättskrivningsmetodiken. 1964.
13. Bokander, Ingvar: Stereoscopically Induced Perceptual Conflict between Facial Photographs. 1968.
14. Bjerstedt, Åke: Twelve Years of Educational and Psychological Research in Sweden: A Bibliography. 1968.
15. Larsson, Bernt: Bayes Strategies and Human Information Seeking. 1968.
16. Bjerstedt, Åke: Educational Technology. Instructional Programming and Didakometry. 1972.
17. Löfgren, Horst: The Measurement of Language Proficiency. 1972.
18. Bierschenk, Bernhard: Självkonfrontation via intern television i lärarutbildningen. 1972.
19. Gestrelus, Kurt: Job Analysis and Determination of Training Needs. Examples of Methods Applied to Teacher Trainers. 1972.
20. Sjöbäck, Hans: The Psychoanalytic Theory of Defensive Processes. 1973.
21. Larsson, Inger: Individualized Mathematics Teaching. 1973.
22. Fredriksson, Lennart: The Use of Self-Observation and Questionnaires in Job Analysis for the Planning of Training. 1974.
23. Idman, Pekka: Equality and Democracy: Studies of Teacher Training. 1974.
24. Bjerstedt, Åke: Social Development and Training in School. 1974.
25. Alwall, Ellen: The Religious Trend in Secular English-Irish Schoolbooks 1850-1861 and 1871-1880. 1974.
26. Holmberg, Ingrid: Effects of Some Trials to Improve Mathematics Teaching. 1975.
27. Lindsten, Carin: Hembygdskunskap i årskurs 3. 1975.
28. Bjerstedt, Åke: Pedagogisk forskning i Sverige. En sexårsbibliografi. 1975.
29. Nördén, Kerstin: Psychological Studies of Deaf Adolescents. 1975.
30. Westerlundh, Bert: Aggression, Anxiety and Defence. 1976.
31. Jernryd, Elisabeth: "Optimal auktoritets- och propagandaresistens". 1976.
32. Bierschenk, Bernhard & Bierschenk, Inger: A System for a Computer-Based Content Analysis of Interview Data. 1976.
33. Wiechel, Lennart: Roller och rollspel. 1976.
34. Hedlund, Carl: Commissioned Army Officers. 1976.
35. Bergsten-Brucefors, Agneta: Intelligence Patterns and Their Relation to Social Background. 1976.
36. Bjerstedt, Åke: Explorations in Creativity. 1976.
37. Wetterström, Magnhild: Medinflytande i skolan. 1977.
38. Bierschenk, Bernhard: Simulating Strategies of Interactive Behaviour. 1978.
39. Drakenberg, Margareth: Förändringar i prestationsprocessen. 1978.
40. Flinck, Rune: Correspondence Education Combined with Systematic Telephone Tutoring. 1978.



41. Norberg, Astrid: Uppfostran till underkastelse. 1978.
42. Eneskär, Barbro: Children's Language at Four and Six. 1978.
43. Eriksson, Mona: Utbildningspraktik. Om utbildning med handledda klient- och patientkontakter på högskolenivå. 1978.
44. Hagberg, Bo: Cognitive Impairment and Personality Change in Relation to Brain Dysfunction. 1978.
45. Leonardsson, Sigurd: Den franska grammatikens historia i Sverige. I. En översikt över perioden 1646–1866 och en antydan om den fortsatta utvecklingen. 1978.
46. Leonardsson, Sigurd: Histoire de la grammaire française en Suède. II. Analyse systématique et méthodologique. 1978.
47. Carlsson, Bertil: Två utbildningsprojekt. En redovisning av arbetet att profilera verksamheten vid en nystartad svensk högskola. 1979.
48. Lindholm, Lena-Pia: Pupils' Attitudes to Equality between the Sexes. 1980.
49. Maximilian, V. Alexander: Functional Changes in the Cortex during Mental Activation. 1980.
50. Carlström, Inge: Law and Justice Education: A Survey of the Literature and Three Investigations – A summary. 1980.
51. Prohovnik, Isak: Mapping Brainwork. 1980.
52. Bååth, John A.: Postal Two-Way Communication in Correspondence Education. 1980.
53. Fritzell, Christer: Teaching, Science and Ideology. 1981.
54. Bjerstedt, Åke (Ed.): Swedish Educational Research in the Early Eighties. 1981.
55. Maini, S. M.: Explorations in the Psychology of the Research Process. 1981.
56. Wiechel, Anita: Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och på lågstadium. 1981.
57. Bjerstedt, Åke: Pedagogisk forskning i Sverige. En sexårsbibliografi till. 1981.
58. Bratt, Ingar: Läromedel i engelska utgivna i Sverige 1850–1905. 1982.
59. Gran, Birgitta: Från förskola till grundskola. Villkor för barns utveckling i åldrarna kring skolstarten. 1982.
60. Sages, Roger: Perceptual Determinants of Choice Behaviour. 1982.
61. Torper, Ulf: Tidsramar, tidsanvändning och kunskapsutveckling i den svenska grundskolan. 1982.
62. Adler, Erella: Mother-Image Perception in Normal and Disturbed Boys. 1982.
63. Bjerstedt, Åke: Fourteen Years of Educational and Psychological Research in Sweden. 1982.
64. Nilsson, Alf: The Mechanisms of Defence Within a Developmental Frame of Reference. 1983.
65. Annerblom, Marie-Louise: Att förändra könsroller: Ett feministiskt perspektiv på diskussionen om könsroller på dagis. 1983.